

Prof. Dr. Egon Schütz

**J. F. Herbart:  
Über die ästhetische Darstellung der  
Welt als das Hauptgeschäft der  
Erziehung**

Hauptseminar  
SS 1996

Universität zu Köln  
Pädagogisches Seminar  
Philosophische Fakultät

(Protokolliert von F. Felger)

<b>Inhalt:</b>		<b>Seite</b>
1. Seminarsitzung	23.04.1996	4
2. Seminarsitzung	30.04.1996	12
3. Seminarsitzung	07.05.1996	21
4. Seminarsitzung	14.05.1996	31
5. Seminarsitzung	04.06.1996	38
6. Seminarsitzung	11.06.1996	48
7. Seminarsitzung	18.06.1996	53
8. Seminarsitzung	25.06.1996	
9. Seminarsitzung	02.07.1996	

## Seminarliteratur

### Primärtext

- Johann Friedrich Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804), Weinheim, Berlin o.J.

### Sekundärliteratur

- Dietrich Benner, J. F. Herbart. Systematische Pädagogik, Stuttgart 1986 (hier insbesondere: S. 249 ff).
- Norbert Hilgenheger, J. F. Herbarts 'Allgemeine Pädagogik' als praktische Überlegung, Münster 1993.
- Wolfgang Asmus, Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie, Bd. I. Der Denker (1776-1809), Heidelberg 1968.
- Ders., Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie, Bd. II. Der Lehrer (1809-1841), Heidelberg 1970.

23.04.1996

## **Erste Sitzung**

- Einige biographische Realia zur Person J. F. Herbart's -

1776 - 1841: Das Leben von Herbart wurde umrahmt von zwei politisch hoch brisanten Ereignissen, und zwar der Proklamation der Menschenrechte (USA, 1779) und der Entlassung der sogenannten 'Göttinger Sieben' durch König Ernst August von Hannover (1837); zwei Ereignisse, deren Gegensätzlichkeit die prekäre sozialpolitische Lage widerspiegelt, in der sich Europa zu jener Zeit befand, nämlich zwischen Revolution und Restauration, zwischen Liberalismus und Konservatismus, zwischen Konstitutionalismus und Monarchismus; eine Spanne, in der sich auch Herbart's pädagogisches Denken und Tun in seinem Amt als Professor und als Dekan der philosophischen Fakultät zu bewähren hatte.

1776 - 1793: 1776 wurde Herbart in Oldenburg geboren. Den ersten Unterricht erhielt er durch seine Mutter, bei Privatlehrern lernte er später die alten Sprachen, danach besuchte er die Lataeinschule bzw. das Gymnasium.

1794 - 1795: nahm er in Jena bei J.G. Fichte das Studium der Philosophie auf. In jene Zeit fiel auch die erste Bekanntschaft mit Schiller.

1797 - 1800: folgte eine dreijährige Tätigkeit als Hauslehrer in Bern/Schweiz; eine Zeit, in der er die Bekanntschaft mit Pestalozzi machte.

1800 - 1802: war er Privatlehrer in Bremen und bereitete seine akademische Laufbahn vor.

1802: erfolgten Promotion und Habilitation in Göttingen.

1802/03: hielt Vorlesungen über Pädagogik, Moral und Naturrecht;

1804: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung

1806: Allgemeine Pädagogik

1807: Praktische Philosophie

1809: erhielt Herbart einen Ruf auf den ehemaligen Lehrstuhl von Kant in Königsberg; Begründung des Pädagogikums;

1833: erfolgte die Rückkehr nach Göttingen, wo er das Amt des Dekans der philosophischen Fakultät innehatte;

1837: Entlassung der Göttinger Sieben; sieben Professoren (darunter die Gebrüder Grimm) der Philosophischen Fakultät beschuldigten König Ernst August von Hannover der Aufhebung des Staatsgrundgesetzes von 1833, sie bekannten sich zur Verfassung

und ihrem Diensteid und weigerten sich ihren auf die Verfassung von 1833 geleisteten Eid durch die Unterzeichnung eines neuen Huldigungsreverses auf den König von Hannover zu ersetzen; ihr Protest und ihre Weigerung führten zu ihrer Amtsenthebung am 11. Dezember 1837, ein Ereignis, das eine starke verfassungspolitische Wirkung in Deutschland hatte. Herbart, der zu jener Zeit Dekan der philosophischen Fakultät war, stellte sich in diesem Konflikt auf die Seite des Königs, da für ihn die Unterzeichnung des neuen Huldigungsreverses keine Probleme aufwarf. Ob es sich hierbei um einen restaurativen Akt handelte, oder aber den Versuch, die philosophische Fakultät in einer Zeit politischer Unruhe weitgehend stabil und ruhig zu halten, ist nicht letztgültig auszumachen. In einem Brief an Tauter schreibt Herbart: „Die Wissenschaft braucht Ruhe, und Jugendlehrer sollten alles vermeiden, was die Jugend bewegt. Wo dies nicht beobachtet wird, da ist gewaltige Herrschaft des Zeitgeistes, der überall Zweitracht hervorruft, deklamiert und schwatzt.“

1837-1841: pädagogisches Spätwerk; „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ als Systematik einer Pädagogik;

- Herbarts Bedeutung für die wissenschaftliche Pädagogik -

Bis heute gilt Herbart als der Begründer einer eigenständigen wissenschaftlichen Pädagogik, die kein Appendix der praktischen Philosophie und der Psychologie ist. Aktuell bleibt Herbarts Systematik 1) für die Unterrichts- und Erziehungstheorie, wobei für Herbart zwischen diesen keine Trennung besteht (man denke an seine Theorie des „erziehenden Unterrichts“); 2) für die Didaktik und Curriculumtheorie als die Lehre von den Inhalten und Prinzipien ihrer Auswahl (Erkenntnis und Umgang; Vielseitigkeit und Sittlichkeit); 3) für die Unterrichtsplanung und Methodenlehre (analytischer und systematischer Unterricht, Formalstufen des Unterrichts); 4) für die Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Pädagogik (hier spielt Herbarts Begriff des „pädagogischen Taktes“ als Vermittelndes von Theorie und Praxis eine entscheidende Rolle); 5) für eine eigenständige Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft als Ethik und Psychologie; Von Herbart stammt der bekannte Satz, „die Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.“ (KX 69) Herbart geht es um die Bestimmung eines genuinen Feld der Pädagogik, wobei er eine nur auf Erfahrung begründeten pädagogischen Tätigkeit ablehnt („Schlendrian der Erfahrung“); 6) für eine pädagogische

Theorie der Ziele (Unterscheidung zwischen dem bloß möglichen Zweck und dem notwendigen Zweck der Erziehung); 7) für eine pädagogische Anthropologie, in der es um das Verhältnis von Natur und Freiheit geht, von pädagogischer Determination und transzendentaler Freiheit; ein Problem, das Kant in den berühmten Satz faßte: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange.“ (Kant, Vorlesungen über Pädagogik).

- einleitende Überlegungen -

In diesem Seminar soll das Interesse an dem Problem der moralischen Erziehung im Vordergrund stehen. Als Grundlage zur Behandlung dieses Problems dient uns Herbarts Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1804). In dieser Schrift geht es im weitesten Sinne um das Problem der moralischen und sittlichen Erziehung unter der wichtigen Voraussetzung von Freiheit.

Kann man, so fragen wir uns in einem ersten Schritt der Annäherung an das Thema, zur Moral überhaupt erziehen? Was setzt eine Erziehung zur Moral voraus? Moralische Erziehung setzt ein Wertesystem voraus, das in und durch Erziehung dem Heranwachsenden vermittelt werden soll. Wenn moralische Erziehung aber ein verbindliches Wertesystem voraussetzt, kann dann unter Bedingungen eines Pluralismus überhaupt noch moralisch erzogen werden? Das wirft die sehr dringliche Frage auf, welche Moral kann überhaupt noch verbindlich angenommen werden, so daß man zu ihr erziehen könnte. Schärfer formuliert könnte man fragen, ob moralische Erziehung unter pluralistischen Bedingungen nicht völlig obsolet wird. D. h. stellt sich das Problem einer moralischen Erziehung unter Bedingungen des Pluralismus

überhaupt noch? Diese Fragen verdeutlichen uns, daß das Problem der moralischen Erziehung eine hohe und aktuelle Brisanz aufweist, und daß eine Beschäftigung mit diesem eher unzeitgemäßen Thema keineswegs so unzeitgemäß ist, wie es auf den ersten Blick erscheint. Vielleicht erweist sich gerade das Unzeitgemäße viel zeitgemäßer als das scheinbar Zeitgemäße. Wir werden es sehen.

Das Phänomen der moralische Erziehung unterscheidet man im allgemeinen in intentionale und funktionale moralische Erziehung. Während mit intentionaler Erziehung das beabsichtigte, das absichtsvolle erzieherische Handeln gemeint ist, wie es in der Familie, und vor allem in der Schule stattfindet, verweist der Begriff der funktionalen Erziehung auf die absichtslose erzieherische Einwirkung, z.B. durch die Umwelt, durch sogenannte Peergroups usf. Intentionale Erziehung geschieht überall dort, wo man in einem erzieherischen Akt bewußt und zielgerichtet auf den Heranwachsenden einwirkt wie z.B. in der Schule als der Hauptort intentionaler Erziehung, zu dem Lehrer, Schüler, Lehr- und Lernmaterial, Sachverhalte und Lehrpläne gehören (es soll ja nicht irgendwie unterrichtet werden), der einen Auftraggeber (den Gesetzgeber) braucht, zu dem bestimmte Stufen, Systeme (vom Kindergarten bis zur Universität) und Räumlichkeiten gehören usf.

Man kann insofern auch sagen, daß intentionale Erziehung die mehr oder weniger institutionalisierte Erziehung ist, wie wir sie vor allem von Schulen und Universitäten kennen. Funktionale Erziehung, die wir insbesondere aus den Alltagserfahrungen kennen, z.B. im Kinderspiel oder im Umgang Gleichaltriger in den sogenannten Peergruppen, in den Konventionen, aber auch in Moden und Trends einer Zeit, bezeichnet den permanent mitlaufenden Einfluß, dem jeder Mensch aufgrund des Faktums, daß er in der Welt ist, ausgesetzt ist. Als ständig mitlaufende unwillkürliche Einwirkung durch Konventionen, Verhaltens-, Seh- und Geschmacksgewohnheiten, Moden und Trends spricht man zuweilen von funktionaler Erziehung auch als indirekter Sozialisation, die durch keine pädagogische Intention getrübt wird. Auf funktionaler Ebene, so machten wir uns klar, vollzieht sich moralische Erziehung z.B. durch unfreiwillige Nachahmung zufälliger oder präsentierter Beispiele, durch Imitation von Beispielen aus Sympathie, durch Partizipation usf. D. h. moralische Erziehung geschieht hier durch mehr oder weniger unbewußte Aneignung und Übernahme moralischer Standards. Ist aber, so fragen wir uns, Moral ausschließlich ein Produkt funktionaler Erziehung? Kann man, wenn Moral nur ein zufälliges Produkt funktionaler Erziehung ist, eine durch Gewohnheiten und

Partizipation bewirkte Internalisierung von Wertsystemen überhaupt jemandem die Verantwortung für moralische Erziehung übertragen? Ist intentionale moralische Erziehung also überhaupt möglich? Anders gefragt kann man überhaupt moralisch erziehen wollen? Im Hinblick auf unser Seminarthema stellten wir fest, daß Erziehung zur Moral sowohl auf funktionaler wie auf intentionaler Ebenen stattfindet. Das ganze Problem der moralischen Erziehung erschöpft sich nicht in der funktionalen Erziehung. Zwar gibt es so etwas wie die funktionale Übernahme moralischer Einstellungen, doch für eine Erziehung zur Moral reicht die bloße Übernahme und Reproduktion von Wertsystemen und moralischen Standards nicht aus, da Moralität ein Phänomen der Entscheidung unter dem Vorbehalt von Freiheit ist. Im Unterschied zum Tier, das ausschließlich Natur ist und naturhaft-instinktiv seine Existenz sichert und sich demzufolge auch nicht moralisch Verhalten kann, ist der Mensch als existierende Natur-Freiheit ein moralisches Wesen, dem man im Gegensatz zum Tier amoralisches Verhalten vorwerfen kann. Erst wo man Schuldfähigkeit unterstellt, und diese unterstellt man gemeinhin nur beim Menschen, taucht das Phänomen der Moralität auf. Die Natur selbst, z.B. in Gestalt des Tieres, ist ein vormoralisches Phänomen. Der Mensch als existierende Natur-Freiheit lebt, indem er zugleich Natur und

Freiheit ist, in einer Gebrochenheit zu sich selbst und zur Welt, eine Gebrochenheit, die ihm das Phänomen der Moral, d. h. der sittlichen Entscheidung bzw. des moralischen Urteils gleichsam auferlegt. Von der Natur aus gesprochen wäre, zugespitzt formuliert, eine Moral möglich, aber nicht nötig. Vom Menschen aus gesprochen, ist eine Moral nötig. Ist sie aber auch möglich? Wir machten uns klar, wenn sich die ganze moralische Erziehung auf der Ebene der funktionalen Erziehung erschöpft, d. h. wenn moralische Erziehung nur in der unbewußten Aneignung und Übernahme moralischer Standards besteht, dann wird damit nicht nur die Differenz von funktionaler und intentionaler moralischer Erziehung aufgegeben, sondern das ganze Phänomen der Moralität preisgegeben. Wie eine Erziehung als absichtsvolle Einwirkung mit sittlicher Freiheit umgehen und sie zugleich freisetzen kann, das ist das Problem, das sich der intentionalen moralischen Erziehung stellt, und das wir bei Herbart einmal genauer studieren wollen.

30.04.1996

## **Zweite Sitzung**

In der letzten Seminarsitzung haben wir uns im wesentlichen mit drei Dingen beschäftigt. 1) In einem ersten Schritt verschafften wir uns einen kurzen Überblick über das curriculum vitae von Herbart, und zwar unter Berücksichtigung des zeitgeschichtlichen Horizonts (Restaurationsphänomen, Göttinger Sieben). 2) Des weiteren vergegenwärtigten wir uns kurz sowohl Herbarts Bedeutung für die wissenschaftlich-systematische Grundlegung der Pädagogik als auch die Aktualität seines Denkens insbesondere im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Problem. 3) In einem dritten Schritt unternahmen wir den Versuch einer Vorklärung von moralischer Erziehung, und zwar in der Unterscheidung von funktionaler und intentionaler moralischer Erziehung und in der Frage nach ihrer Möglichkeit unter der Voraussetzung von Freiheit.

zu 3)

Im Hinblick auf die eigentliche Thematik, nämlich „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“, in der es um das Problem der moralischen Erziehung

geht, ist vor allem die Rekapitulation unserer Gedanken zur moralischen Erziehung unter der Bedingung von Freiheit wichtig.

Die Frage, um die unsere Gedanken am Ende der letzten Seminarsitzung im wesentlichen kreisten, lautete, ob moralische Erziehung als Erziehung zur moralischen Praxis überhaupt möglich ist, wenn moralische Praxis in der freien Entscheidung zum moralischen Tun besteht. Kann man überhaupt zu einer bestimmten moralischen Praxis erziehen wollen, ohne den Heranwachsenden fragen zu können, ob er die moralischen Standards, zu denen erzogen werden soll, akzeptiert? Ist es überhaupt möglich, zur Freiheit zu erziehen, wenn die erzieherische Tätigkeit als bewußte Einflußnahme immer auch eine einschränkende Wirkung auf die Freiheit des Heranwachsenden hat? Muß man dem Zögling sozusagen erst einmal die Freiheit absprechen, um dann von ihr als Quelle der Moral ausgehen zu können? Kant hat dieses Problem sehr genau gesehen und in der berühmten Fragen gefaßt: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

Wir bemühten uns, dieses Problem (Aporie) einer gleichsam ‘unmoralischen Freiheit’ bzw. eines unmoralischen Umgangs in und mit Freiheit genauer zu fassen, indem wir nach den moralischen Erziehungsinstanzen fragen (Familie, Schule) und im Zusammenhang damit auch nach unterschiedlichen

Erziehungsformen, und zwar nach der funktionalen und intentionalen Erziehungsform. Wir sahen, daß es neben der direkten und geplanten erzieherischen Einwirkung auf den Heranwachsenden, wie es in Schule und Elternhaus geschieht, auch informelle Beeinflussungen gibt, die den Charakter der Erziehung haben (funktionale Erziehung), so z.B. die Kooperation in einem Arbeitsteam, die zur Einhaltung bestimmter moralischer Regeln zwingt. Das Team erzieht also, gleichwohl begreift es sich nicht als eine ausdrückliche Erziehungsinstanz. Es gibt eine Reihe von Instanzen (Beruf, Partei, Verein, Peergroup usw.), die zwar nicht den Charakter fest installierter Erziehungsinstanzen haben, die aber trotzdem den Charakter einer Präferenzsetzung von Werten haben können. In all diesen Instanzen vollzieht sich eine mitlaufende Formung bestimmter moralischer Einstellungen und Taxationen (Abschätzungen von), die wiederum bestimmte Handlungen als moralisch geboten oder als moralisch verwerflich betrachten. Man nennt die Übernahme solcher zum Teil unbewußter oder bewußter moralischer Verhaltensmuster und -standards Internalisierung. Jedes Kind übernimmt auf dem Wege der funktionalen Angleichung an seine Umgebung ganz bestimmte moralische Schätzmuster. Wir alle kennen solche moralischen Schätzmuster in der Rede, „das tut man“ oder „das tut man nicht“. In dem ‘man’ bekundet sich die

allgemeine Geltung eines moralischen Schätzmusters, dessen Geltung in der Regel nicht zur Debatte steht, es sei denn im Falle eines Normkonflikts. Gemeinhin wird gesagt, daß etwas so oder nicht so ist ohne dabei bewußt auf die Legitimierung der Geltung abzuheben und darauf einzugehen. Moralische Erziehung als funktionale Anpassung geschieht nicht nur im Kindesalter, sondern auch im Erwachsenenalter, z.B. bei einem Kulturwechsel.

Was wir bisher vorgenommen haben, hat nicht den Anspruch, eine Charakteristik der funktionalen moralischen Erziehung zu sein. Die Frage, was Moral ist, haben wir bisher noch ganz offen gelassen. Wir machten uns weiter klar, daß die allgemeinen moralischen Standards und Schätzmuster einen Geltungsanspruch erheben, der durch verschiedene Begründungsformen legitimiert werden kann, und zwar a) durch Reflexion, d. h. durch Rückgang auf letzte Vernunftgründe (kategorische Imperativ), b) durch Tradition, und zwar im Hinblick auf das, was sich in der Geschichte bewährt hat, c) durch Religion, und zwar als geoffenbarte Glaubens- und Wahrheitssätze, d) durch die Natur als naturrechtliche Begründung, e) durch Konsens, als eine diskurstheoretische Legitimation, wonach nur das gelten kann, dem (idealiter) alle zustimmen (Geltung wird hier durch Zustimmung erreicht). Angesichts der Pluralität moralischer Legitimationsmuster kann das Problem der Geltung

nicht 'glücklich' gelöst werden, da zwischen den einzelnen Legitimationsmustern kein apriorischer Friede herrscht. Die unterschiedlichen Normbegründungen sind nicht im Konsens, sie leben nicht miteinander, sondern stehen in Konkurrenz zueinander und können sich befehlen. Das ist eine sehr heikle Lage, in der sich das Problem moralischer Geltung weder durch so etwas wie eine Metalegitimation noch durch Präferenzsetzungen einfach lösen läßt. Wer das Phänomen des Widerstreits verschiedener Legitimationsmuster in ein und derselben Seele kennt, weiß sehr genau, daß es es keine einfachen Lösungen gibt. Zuletzt gibt es vielleicht nur noch eines, und zwar den einsamen Sprung in die Entscheidung, der von keiner Autorität befohlen, noch von niemandem abgenommen werden kann. Es ist ein Sprung, in dem das Selbst vielleicht am schärfsten die Zumutung der Freiheit erfährt und zugleich bewähren muß.

Im Unterschied zur funktionalen moralischen Erziehung überläßt die intentionale moralische Erziehung die Übernahme bzw. Internalisierung moralischer Standards nicht dem Zufall, sondern macht diese zum Programm einer moralischen Lehre und Belehrung. Ihr Modus ist derjenige der Ausrücklichkeit. Moralität wird nicht mitlaufend gelernt, sondern ausdrücklich gelehrt, wobei sich die ausdrückliche Lehre der Mittel der funktionalen Erziehung

bedienen kann. Die intentionale moralische Erziehung als Lehre im Ausdrücklichkeitsmodus kann 1) eine Art moralische Konditionierung zweiter Ordnung werden, oder sie kann 2) die moralischen Standards und Geltungsansprüche selbst zum Thema machen und zu dem führen, was man moralische Einsicht nennen könnte. Im ersten Fall intentionaler Wertvermittlung führt die Erziehung zu einer moralischen Heteronomie, in der die Geltung moralischer Normen nicht zur Debatte steht (z.B. in geschlossenen Gesellschaften). Im zweiten Fall einer die Wert- und Normbegründungen aufwerfenden und ausdrücklich thematisierenden Erziehung kann man von einer Erziehung zur moralischen Autonomie sprechen. Wir veranschaulichten uns diese zwei Formen intentionaler moralischer Erziehung im folgenden Schaubild:

		<u>Typus</u>
	moralische Autonomie	Freisetzung (zu eigenem Urteil)
intentionale Erziehung (ausdrücklich)		
moralische Erziehung	moralische Heteronomie	Belehrung (Kenntnisse von Standards)
	funktionale Erziehung	moralische Übernahme

(indirekt)

Imitation

(Verhalten gemäß  
Standards)

Moralische Erziehung gibt es entweder intentional (ausdrücklich) oder funktional (indirekt). Diese haben wir nochmal genauer unterschieden in die intentionale moralische Erziehung, die zur moralischen Autonomie oder moralischen Heteronomie führt und dabei den Erziehungsduktus bzw. -typus der Freisetzung oder Belehrung hat. Die funktionale moralische Erziehung als mitlaufende Beeinflußung durch die Umwelt hat den Charakter einer mehr oder weniger unbewußten Übernahme von als recht geltender Verhaltensweisen.

In einem weiteren Schritt fragen wir uns, wie diese drei Formen moralischer Erziehung zusammenhängen. Wir sahen dabei, daß man diesen Zusammenhang a) einmal als Bedingungs Zusammenhang lesen kann, in dem die einzelnen Formen moralischer Erziehung in einem Voraussetzungsverhältnis zueinander stehen, und zwar derart, daß man als Kind moralische Standards erst einmal internalisieren, d. h. sie gleichsam haben muß, um zu diesen überhaupt freigesetzt werden zu können. Mit anderen Worten, die Freisetzung zum moralischen Urteil setzt das Vorhandesein moralischer Standards voraus (logischer Voraussetzungs Zusammenhang). b) Man kann

diesen Zusammenhang aber auch als einen aufsteigenden Entwicklungszusammenhang lesen, gleichsam als idealer Entwicklungsgang des Kindes, in dem sich der Imitation von moralischen Standards, die unweigerlich geschieht, eine gewisse Belehrung als Vermittlung von Konventionen anschließt, die in dem freien moralischen Urteil als Zielkonsequenz dieser Entwicklung gipfelt. c) Wenn der Zusammenhang dieser drei Formen moralischer Erziehung rein theoretisch-abstrakt gefaßt wird, dann kann man ihn auch als Ausschließungsverhältnis sehen, in dem die drei Formen in keiner Relation zueinander stehen.

Wir stellten heraus, daß es sich hierbei um ein mehrfach begründetes Bedingungsverhältnis und nicht um drei unterschiedliche Moralen, die am Ende eines jeden Erziehungsganges stehen. Die drei Formen moralischer Erziehung greifen in der pädagogischen Praxis ineinander, sie durchdringen, bedingen und ergänzen sich gegenseitig.

Fraglich erschien uns, ob das moralische Urteil als der Kern der Moral auf der höchsten Entwicklungsstufe sich notwendig deckt mit dem moralischen Handeln, denn, so machten wir uns klar, von der moralischen Urteilsfähigkeit zum moralischen Handeln ist es ein weiter Sprung. Wer moralisch richtig urteilt, hat noch lange nicht moralisch richtig gehandelt. Die Frage ist, ob das moralische Urteil

selbst schon Moral ist oder nicht eher eine Vorstufe des moralischen Handelns. Haben wir es hier nicht mit einem Hiatus von moralischem Urteil (das als Einsicht in moralische Gründe selbst außer- bzw. amoralisch ist) und moralischem Handeln zu tun?

In einem Zwischengedanken verdeutlichten wir uns, daß das moralische Urteil, wie es bei Herbart als ästhetisches Vernunfturteil expliziert wird, nur eine unter mehreren Instanzen des moralischen Handelns ist. Bei Pascal z.B. finden wir eine Begründung der Moral aus dem Herzen (*raison du coeur*), bei Rousseau ist die Quelle der Moralität das Mitleid (*pitié*). Wir machten uns klar, daß das Herz (bei Pascal) als Regung eines göttlichen Gestimmtseins sowie das Mitleid als „reine Regung der Natur“ (*Emile*, S. 145) präreflexiv sind, d. h. der Reflexion vorausliegen und insofern in einer deutlichen Gegenspannung zur Reflexivität moralisch urteilender und deshalb immer auch zögerlicher Vernunft stehen. Im Gegensatz zur Vernunft, die zögerlich ist und argumentieren kann wie sie will - Montaigne würde sagen, die als interessierte Vernunft mit der Lüge wie mit der Wahrheit geht - sind Herz und Mitleid als Gewissensinstanzen Spontaninstanzen des moralischen Handelns, in der der Mensch, nach Rousseau zumindest, nie fehlt, denn „das Gewissen irrt nie“. Als eine solche Spontaninstanz des moralischen Handelns ist das Gewissen jedoch heftig unter Beschuß geraten,

weil es für seine Kritiker nichts anderes als die Imitation von moralischen Standards darstellt. Wir sahen jedoch, daß selbst auf der Ebene des moralischen Urteils, sich derjenige, der moralisch urteilt, auf eine letzte Gewissensinstanz berufen muß, da die moralische Urteilskraft nicht hinreicht, zwischen den verschiedenen Legitimationsinstanzen (Vernunft, Tradition, Offenbarung usw.) begründend zu entscheiden. Wir brauchen vielleicht doch, um moralisch zu handeln, eher das Gewissen als das Urteil.

Das Grundproblem, mit dem wir es hier zu tun haben, ist der Übergang vom Urteil zum Handeln, d. h. wie gelingt der Übergang vom richtigen Urteil zum richtigen Handeln. Ein Problem, das wir in Herbarts Konzeption einer moralischen Erziehung genauer studieren wollen.

07.05.1996

### **Dritte Sitzung**

In den letzten beiden Seminarsitzungen haben wir uns soweit in die Thematik eingearbeitet, daß wir selbst einen Einblick von den Formen und Problemen der moralischen Erziehung haben. (1) Zentral war für uns dabei die Frage nach den verschiedenen Formen moralischer Erziehung unter Berücksichtigung der Differenz von intentionaler und nichtintentionaler Erziehung und ihrem spezifischen Zusammenhang und unter der wichtigen Voraussetzung von Freiheit. In einem (2) zweiten fragenden Umblick stand die Frage nach der Unterscheidbarkeit von moralischem Urteil und moralischen Gewissen im Mittelpunkt.

zu 1)

Wir stellten fest, analytisch lassen sich drei verschiedene Typen moralischer Erziehung unterscheiden:

a) Erstens stellten wir den Typus der Imitation heraus, der auf dem sogenannten funktionalen Wege zur Verinnerlichung (Internalisierung) von bestimmten Moralien, d. h. bestimmten Wert- und Normmustern führt. Entscheidend ist bei diesem Typus, daß

beim Nachmachen bzw. Nachahmen bestimmter moralischer Verhaltensweisen deren Legitimationen nicht oder kaum zur Debatte gestellt werden (Ausnahme nur in Konfliktsituationen).

b) Der zweite Typus moralischer Erziehung unterscheidet sich vom ersten dadurch, daß er ausdrücklich belehrt, d. h. Normen und Werte werden dem Heranwachsenden ausdrücklich vorgestellt. Die moralische Belehrung führt zwar zur Kenntnis von moralischen Standards und ihrer Geltung, aber nicht zu einer Geltungsüberprüfung derselben im Sinne einer Reflexion und Diskussion ihrer Legitimation. Deshalb stellten wir heraus, daß es sich bei diesem belehrenden Typus um eine heteronome moralische Erziehung handelt. In einem Zwischengedanken machten wir uns klar, daß die Geltung von Wertmustern durch verschiedene Legitimationsinstanzen erfolgen kann (durch Religion, Tradition, Zweckmäßigkeit, Konsens usw.)

c) Der dritte Typus moralischer Erziehung teilt mit dem zweiten die Ausdrücklichkeit, hat aber die moralische Selbstentscheidung, d. h. die moralische Autonomie zum Ziel, in der es um die Geltungsüberprüfung der moralischen Standards geht. Moralische Erziehung verstanden als Freisetzung zum moralischen Urteil meint nicht die Preisgabe moralischer Standards an die individuelle Willkür, sondern die Selbstverpflichtung unter die potentielle

Universalisierung von moralischen Geltungsansprüchen. Freisetzung zum moralischen Urteil meint die Selbstverpflichtung unter ein Gesetz, das man daraufhin überprüft, ob es für alle Geltung beanspruchen kann. Mit dem Prinzip der Universalisierung versucht man der individuellen Willkür Einhalt zu gebieten, indem man annimmt, daß eine Norm für alle gelte, sich alle dieser verpflichten können (berühmtestes Beispiel ist der kategorische Imperativ von Kant). Das Problem der Universalisierung unter pluralistischen Bedingungen liegt auf der Hand.

Abschließend fragen wir, wie die drei Formen der moralischen Erziehung als funktionale und intentionale Erziehungstypen zueinanderstehen. Denkbar sind a) eine Alternativ- und Konfliktverhältnis, d. h. ein Ausschließungsverhältnis, b) ein Aufbau- und Entwicklungsverhältnis dieser drei Formen in aufsteigender Bewegung. Wir hatten einen Konsens darüber, c) diese Formen als Sukzession der Reflexion in der Moral zu sehen, d. h. als bestimmte Stufen eines moralischen Lernprozesses, in dem die eine Stufe jeweils die andere voraussetzt, und sodann in der obersten Stufe, der Freisetzung zum moralischen Urteil, die Überwindung der ersten beiden bestehen würde: 1. nachahmender Umgang (Imitation), 2. moralische Belehrung, 3. Freisetzung zum moralischen Urteil.

zu 2) - moralisches Urteil vs moralisches Gewissen -

Wir stellten in der letzten Seminarsitzung fest, daß moralisch urteilen Können offenbar noch nicht identisch ist mit moralischem Handeln und Verhalten. Wir faßten das unter dem etwas lapidar klingenden Begriff des ‘Urteilsweltmeisters’, der sich moralisch zwar ‘auskennt’, d. h. moralisches Wissen besitzt, deswegen aber noch lange keine praktischen Konsequenzen daraus ziehen muß, und d. h. kein moralisches Gewissen haben muß. In eine ganz andere Dimension als das moralische Urteil verweist das Gewissen als moralische Instanz, so z.B. als Spontaneität des Mitleids (bei Rousseau) oder, in der Pascalschen Version des Gewissens, als *raison du coeur*. Im Gewissen kommt eher als in der rationalen äußeren Diskussion einer moralischen Urteilspraxis das Gefühl, die Stimme des Selbst, der spontane Umschlag von Wissen zu Gewissen zum Tragen. Zwischen einer äußeren moralischen Argumentationspraxis und einer einsamen Gewissenspraxis liegt daher auch eine gewisse Spannung. Daß das Gewissen im Unterschied zum moralischen Urteil heutzutage keine Hochkonjunktur mehr hat, liegt vielleicht daran, daß man versucht hat, das Gewissen zu rationalisieren, indem man die moralische Sozialisation als Installation von Gewissen verstand, d.

h. im Gewissen nichts anderes sah, als das Vollzugsorgan einer bestimmten gelehrten und übernommen Moral (Stichwort: der sogenannte Gewissensbiß).

- Einstieg in den Text -

In seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ versucht Herbart das Phänomen der Moral im Horizont der Erziehung zu denken. Sein Schrift ist der Versuch einer Antwort auf zwei Grundfragen, und zwar a) ob man zu Moral erziehen kann, und b) wenn ja, wie man zu ihr erziehen kann. Diese Fragen werden von Herbart zwar nicht *expressis verbis* geäußert, doch kann man sie dem Text entnehmen, wenn man substituirt, was mit ästhetischer Darstellung der Welt gemeint ist. Schon der Titel, in dem Herbart die ästhetische Darstellung der Welt als *das* Hauptgeschäft der Erziehung bezeichnet, zeigt, daß die ästhetische Darstellung nicht eine Intention der Erziehung unter mehreren ist, sondern die entscheidende, die grundlegende Intention, in der alle denkbaren Erziehungsziele zusammenlaufen. Ästhetische Darstellung heißt, die Welt so darstellen, sie so empfindlich machen, daß ihre Darstellung zur ästhetischen Urteilskraft und damit zur Formung des sittlichen Willens führt.

Denn als Sollens- und nicht als Müssensforderung bietet allein das ästhetische Vernunfturteil die Möglichkeit, den sittlichen Willen, der die Kontrolle des Begehrens auf Welt ausübt, unter Bedingungen von Freiheit zu formen. Diesen Zusammenhang von ästhetischer Darstellung, Welt und Formung des sittlichen Willens, wie er in dem Titel von Herbarts Schrift bereits anklingt, wollen wir im folgenden sehr genau studieren, um zu sehen, wie Herbart die Frage nach der Möglichkeit moralischer Erziehung beantwortet. Der erste Satz seiner Abhandlung lautet: „Man kann die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: *Moralität*, fassen.“ (S. 59) Hier steht zunächst einmal, „man kann die Erziehung“, und nicht, ‘Erziehung ist’. Dieser Satz formuliert also eine Möglichkeit und hat damit den Charakter einer These. Herbart formuliert zu Beginn seiner Schrift also einen fakultativen Satz und bringt sich so in die Pflicht, seine These zu beweisen. D. h. er steht in der Pflicht der Evidenzbeiführung, daß seine These von der Moralität als die eine und ganze Aufgabe der Erziehung auch stimmt. Herbart begründet seine These von der Notwendigkeit eines Zwecks der Erziehung zunächst unter einem systematischen Gesichtspunkt. Man könne zwar so viele Zwecke der Erziehung annehmen „als es erlaubte Zwecke des Menschen gibt“ (Ebd.), aber, so folgt sogleich der Einwand, eine solche rhapsodische Auflistung von Phänomen

ermöglicht kein System. Von einer Pluralität der Zwecke auszugehen, macht es unmöglich, diese zu einem System zusammenzuschließen. Der Alternativausgang, wie Herbart ihn hier vorschlägt, scheitert, da er systemunterlaufend ist. Der Systemgesichtspunkt ist aber nur der erste Grundeinwand. Das zweite Argument, das Herbart ins Spiel bringt, von der Notwendigkeit eines Zweckes auszugehen, ist die pädagogische Praxis. Herbart will ein System um der erzieherischen Praxis willen. Ihm geht es um eine Theorie als System, die als Anleitung zur Praxis für den Erzieher gedacht ist. Er will ein System, um die Praxis der Erziehung so zu organisieren, daß sie als ein Ganzes richtig gedacht und planmäßig ausgeführt werden kann. Ein solches System schließt die Mannigfaltigkeit der der Ziele nicht aus, aber es schließt sie unter einen Systemgedanken. Um das zu erreichen, muß es möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen. Es sind im ganzen zwei Argumente, die Herbart ins Feld führt, um seine These von der Notwendigkeit eines Zwecks der Erziehung zu stützen: a) ein Systemargument im Hinblick auf seine Systemabsicht: zur Systembildung bedarf es eines Zwecks, und b) ein pragmatisches Argument: die Theorie soll den Erzieher anleiten zu einer vernünftigen Führung seiner Praxis.

Was, so fragen wir weiter, meint Herbart, wenn er nun sagt, Moralität sei die „ganze Aufgabe der Erziehung“? Hierbei gingen wir genauer auf die die Unterscheidung ein, die Herbart vornimmt zwischen der Moralität als dem „höchsten“ und dem „ganzen“ Zweck des Menschen und der Erziehung. Moralität als den höchsten Zweck unter vielen anderen Zwecken anzugeben, das besagt noch wenig. Damit bekommt der Erzieher kein Prinzip in die Hand, woraus er die Theorie seines Verfahrens systematisch entwickeln kann. Höchster bezeichnet lediglich die Hierarchie von Zwecken, und als höchster Zweck soll die Moralität der Bestimmungsgrund für die Rangordnung der Zwecke sein. Als höchster Zweck des Menschen und der Erziehung ist Moralität allgemein anerkannt, und zwar im Sittengesetz Kants, als ganzer Zweck ist sie dies jedoch nicht. Moralität als ganzer Zweck spricht den Umfang an. Damit ist gemeint, daß hinsichtlich der Systembildung nachgewiesen werden muß, daß alle übrigen Aufgaben der Erziehung aus dem Begriff der Moralität abgeleitet werden können. D. h. als ganzer Zweck soll Moralität der Bestimmungsgrund für den Umfang der verschiedenen Zwecke sein. Um Moralität als den ganzen Zweck der Erziehung darzustellen, bedarf es nach Herbart einer Erweiterung des Begriffes der Moralität, und zwar um die realen Bedingungen ihrer Möglichkeit. Herbart spielt hier auf den transzendentalen

Freiheitsbegriff von Kant ab, der es einem Erzieher unmöglich macht, auf die Moralität des Heranwachsenden einzuwirken, da diese als unmittelbare Äußerung, d. h. als Wirkung der transzendentalen Freiheit der erzieherischen Einwirkung entzogen ist.

In einem kurzen Zwischengedanken verdeutlichen wir uns, was mit transzendentalen und realen Bedingungen der Möglichkeit gemeint ist.

als kategoriale bzw. transzendente Bedingung  
(Denkbarkeit)

Bedingung der Möglichkeit

als reale Bedingung  
(Realisierbarkeit, Ausführbarkeit)

Am Beispiel eines Autos versuchten wir uns - sehr vereinfacht - diesen Unterschied klar zu machen. Reale Bedingungen der Möglichkeit eines Autos wären z.B. der Motor, die Karosserie, die Räder usf., d. h. all das, was die Realisierung eines Autos ermöglicht, während man unter den kategorialen, d. h. den bloß denkbaren Bedingungen der Möglichkeit eines Autos z.B. den Entwurf, den Plan eines Autos verstehen kann, der das Auto zwar denkbar, nicht aber realisierbar macht. Die Denkbarkeit schließt

dabei nicht notwendig die Realisierbarkeit ein, denn Denkbarkeit einer Sache heißt noch lange nicht, daß diese auch realisierbar ist. Umgekehrt gilt aber, daß die Realisierbarkeit einer Sache denkbar ist. Denkbarkeit und Realisierbarkeit hängen nicht apriorisch zusammen.

Wenn es Herbart um die Moralität als den ganzen Zweck der Erziehung geht, dann geht es ihm gerade darum, daß Moralität nicht nur denkbar, sondern auch realisierbar ist. Denkbarkeit im Hinblick auf Moralität meint, daß eine Moral der Autonomie nur denkbar ist unter der Voraussetzung von Freiheit und Selbstbestimmung. Moralität hinsichtlich ihrer Denkbarkeit ist für Herbart aber noch nicht der ganze Zweck der Erziehung. Die Erweiterung des Moralitätsbegriffs betrifft daher ihre Realisierbarkeit. Solange Philosophen nur die Denkbarkeit der Moralität zeigen, habe sie nur einen Teil der Moralität erfaßt. Um Moralität aber als ganze Aufgabe der Erziehung zu bestimmen, muß man zeigen, daß sie nicht nur denkbar, sondern auch realisierbar ist, denn einem Erzieher nützt die bloße Denkbarkeit der Moralität gar nichts, wenn er sie beim Zögling bewirken soll. Ergibt es sich, daß die Realisierung ein Einspruch gegen das Denken darstellt, dann läßt sich dieses von der Praxis her korrigieren. Moralität als ganzer Zweck verweist, gleichsam als Überspannung von Denkbarkeit und

Realisierbarkeit von Moralität, auf die Diskrepanz zwischen den transzendentalen und realen Bedingungen der Möglichkeit von Moralität. Der Erzieher muß diese Erweiterung machen, da ihm lediglich die Denkbarkeit von Moralität nicht ermöglicht, auf dieselbe einzuwirken. Der Erzieher, der es mit seinem Geschäft ernst meint, braucht den ganzen Begriff der Moralität. Diese Einforderung der realen Bedingungen der Möglichkeit von Moralität ist das ganze Programm dieser Schrift von Herbart. In der nächsten Sitzung werden wir uns damit beschäftigen müssen, welches die realen und notwendigen Voraussetzungen der Realisierbarkeit von Moralität im einzelnen sind.

14.05.1996

### **Vierte Sitzung**

Nach Abschluß unserer eigenen Vorüberlegungen zum Thema einer intentionalen und funktionalen moralischen Erziehung und ihren verschiedenen Typen sowie nach ihrem Zusammenhang und ihrer Differenz, haben wir den Zugang zu Herbarts Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung versucht“. Dabei unterstrichen wir, daß schon die Überschrift, und zwar in dem „das Hauptgeschäft“, nicht eine Intention unter anderen formuliert, sondern *die* Intention der Erziehung, in der alle denkbaren Erziehungsziele zusammenlaufen. Der erste Satz, in dem es heißt, „man kann die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: *Moralität* fassen“ (S. 59), bestätigte diesen Eindruck. Wir bemühten uns um eine Interpretation der zwei Prädikate (1) „eine“ und (2) „ganze“. Was meint Herbart, wenn er von der Moralität als der einen und ganzen Aufgabe der Erziehung spricht?

1) Wir hielten zunächst fest, daß dieser Satz den Charakter einer These hat („man kann“), und insofern auch die Aufforderung enthält, für diese These Evidenzen herbeizubringen. Der

Evidenzausweis, der diese These belegen soll, erfolgt aus der Annahme des Gegenteils dessen, was behauptet wird. Wenn man die Gegenthese, daß es nicht nur einen, sondern mehrere Zwecke der Erziehung gibt, annimmt und ihr beipflichtet, hätte das nach Herbart zweierlei zur Folge. Es würde a) eine unsystematisierbare Unübersichtlichkeit entstehen, die ein System der Erziehung unmöglich machen würde, d. h. ein Vielerlei von Zwecken würde die Prinzipien einer wissenschaftlichen Intention verletzen, und b) könnte damit der pädagogischen Praxis nicht gedient werden, weil man den Erziehern für ihre Praxis keine Orientierungsgesichtspunkte liefern könnte. Kurz: der Partikularismus bewirkte nur eine Diffusion im pädagogischen Handeln ('der Schlendrian der pädagogischen Erfahrung'), womit niemandem gedient sei. Das System- und das Praxisargument und ihr Zusammenhang sprechen für die These, daß es doch geboten ist, von einer einheitlichen Erziehungsaufgabe auszugehen.

2) Herbart unterstellt, daß die Erziehung zur Moralität als höchster Zweck anerkannt sei, d. h. er geht hier - modern formuliert - von einem Konsens aus. Eine gegenteilige Annahme wird im Argumentationsgang nicht zugelassen, denn „wer diese leugnete (daß Moralität als höchster Zweck anerkannt sei, der Verf.), müsste wol nicht eigentlich wissen, was Moralität ist“ (S. 59). Herbart

unterstellt hier also einen Konsens, und wer dem nicht beipflichtet, hätte kein Recht, in der Sache mitzureden. Die Beleuchtung aus dem Widerspruch wird von ihm in diesem Fall nicht zugelassen. Moralität als der höchste Zweck der Erziehung, muß aber auch der ganze Zweck der Erziehung sein. Der höchste Zweck ist offenbar noch nicht der ganze Zweck, und dementsprechend bedarf es nach Herbart einer Erweiterung des Begriffs der Moralität. Dieser muß einer Erweiterungsprüfung unterzogen werden, welche „in der Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen, als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit“ (S. 59) geschehen muß.

Moralität als  
höchster Zweck

?

Voraussetzungen  
als der Bedingungen  
seiner realen Möglichkeit

Moralität als höchster Zweck impliziert für Herbart offenbar noch nicht die Frage, wie man zur Moralität kommt. Der (kleinere) Kreis erweitert sich also um die Frage nach den Bedingungen seiner realen Möglichkeit. Die Bedingungen der realen Möglichkeit von Moralität stehen offensichtlich in einer Diskrepanz zu einer anderen

Form von Möglichkeit, und zwar der transzendentalen bzw. kategorialen Möglichkeit, d. h. der bloßen Denkmöglichkeit von Moralität, die für die moralische Erziehung nicht ausreicht. Mit der Einforderung der Bedingung der realen Möglichkeit von Moralität ist das ganze Programm dieser Schrift genannt, und zwar als ein Bestreben, die Kopflastigkeit des Moralitätsbegriffs der Kantischen Philosophie gleichsam auf die Füße zu stellen. Als solches handelt es sich dabei aber nicht nur um eine Erweiterung, sondern auch um eine Kritik. Daß es sich um eine Erweiterung im Sinne einer Kritik handelt, dafür spricht der ganze dritte Absatz.

Dieser dritte Absatz ist eine Analyse dessen, was Herbart die philosophische „Vorstellungsart“ (S.60) von Moralität nennt. Herbart geht davon aus, daß es im Gegensatz dazu noch eine andere Vorstellungsart von Moralität geben muß, und zwar die der Pädagogen als einer kritischen Erweiterung der philosophischen Vorstellungsart. In seiner Analyse der philosophischen Vorstellungsart von Moralität zeigt Herbart vier Bestimmungsmomente auf, die zum Begriff der Moralität gehören: a) der gute Wille, b) die Tugend, c) die richtige Erkenntnis des moralischen Gesetzes und d) die treffende Beurteilung.

a) „Der *gute Wille*, - der stete Entschluß, sich, als Individuum, unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet: - dies ist der

gewöhnliche, und mit Recht der *nächste* Gedanke, an den uns das Wort: Sittlichkeit, erinnert.“ (S. 59) Der gute Wille wird hier genauer expliziert als steter Entschluß, d. h. als ein sich dauernd wiederholender, ein auf Dauer gestellter Entschluß, sich als autonomes Individuum „unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet“. Ein Gesetz, das allgemein verpflichtet, ist ein Gesetz, das seine Geltung an seiner apriorischen Universalisierbarkeit prüft, Mit anderen Worten, ein Gesetz hat erst dann den Charakter eines allgemeinen Gesetzes, wenn es für alle Menschen zu allen Zeiten gilt und in diesem Sinne universal ist. Herbart denkt hier an den kategorischen Imperativ von Kant: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ (KpV A 54) In einer etwas anderen Formulierung, aber der gleichen Bedeutung lautet der kategorische Imperativ bei Kant: „Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung zum allgemeinen Naturgesetz werden sollte.“ (Gr.BA 52=421) Das ist die Forderung nach Universalisierbarkeit, daß der Grundsatz meiner Handlung so universell ist wie das Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung oder wie ein Naturgesetz, das in und für alle Zeiten gilt.

b) Als zweites Bestimmungsmoment des philosophischen Begriffs der Moralität führt Herbart die Tugend an, und zwar verstanden als

die Bewahrung des guten Willens angesichts der „entgegen arbeitenden Gemüthsbewegungen“ (S. 59), als Kraft zur positiven Lösung des Konflikts zwischen dem Wille als Gesetz und dem empirischem Willen als Begehren.

c) Ein drittes philosophisches Bestimmungsmoment von Moralität sieht Herbart in der „richtige(n) Erkenntnis des moralischen Gesetzes“ (S. 60). Mit richtiger Erkenntnis (Legitimität) ist nicht lediglich die richtige Kenntnis (Legalität) eines moralischen Gesetzes gemeint. Hier wird gefordert, daß zur Moralität nicht nur die Kenntnis eines moralischen Gesetzes, sondern auch die Erkenntnis seiner Rechtmäßigkeit hinzugehört. Das, was gesätzmäßig ist, muß demnach auf seine rationale Rechtmäßigkeit hin überprüft werden. Mit anderen Worten, durch die richtige Erkenntnis des moralischen Gesetzes gelingt es, die Legalität aus der Dichotomie von Legalität und Legitimität herauszuholen.

d) Als letztes in seiner Analyse der philosophischen Vorstellungsart von Moralität nennt Herbart die „treffende Beurteilung“, und zwar „dessen, was in besondern Fällen, in einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menschen und des Geschicks, als das Beste, als das eigentliche und einzig Gute, zu thun, zu wählen, zu vermeiden sey“ (S. 60). Kurz gesagt geht es hier um die Urteilskraft,

als die Fähigkeit des Bezugs des allgemeinen Gesetzes auf den Sonderfall einer bestimmten Situation.

Herbart resümiert seine kurze Analyse mit dem Satz: „Dies alles *findet* die Philosophie *unmittelbar in dem Begriff*, und vom Menschen erwartet, oder fordert sie es eben so unmittelbar, als eine Äußerung der *Freiheit*.“ (S. 60) @er Kernpunkt dieses Resümesapzes liegt in dem Hinweis, daß es sich gemäß der philosophischen Vorstellungsart bei diesen vier Bestimmungsmomenten der Moralität um eine unmittelbare Äußerung der Freiheit handelt.

Freiheit	unmittelbare Äußerung	Moralität	1. guter Wille	
			2. Tugend	vier Momente, die den philosophischen
			3. Erkenntnis	Begriff der Moralität ausmachen
			4. Beurteilung	

Die Philosophie, die diese vier Bestimmungsmomente der Sittlichkeit nicht vermittelt denkt, sondern sie unmittelbar in deren Begriff setzt, fordert folgerichtig die Sittlichkeit vom Menschen ebenso unmittelbar als eine Äußerung der Freiheit. Sie fordert damit

die Realisierung der Sittlichkeit aber ungeachtet der vermittelnden (empirischen) Ursachen und Bedingungen. Zugespitzt formuliert könnte man hinsichtlich der philosophischen Vorstellungsart von Moralität von einer Determination durch Freiheit, und damit gleichsam von einer unmoralischen Freiheit sprechen. Das Problem, das sich hier auftut, ist, daß die Moralität als Einlösung einer Denkmöglichkeit, und zwar der transzendentalen Freiheit, den Menschen in seiner empirischen Verfaßtheit verschwinden läßt. Diese Problem sieht Herbart und faßt es in der Frage: „Kann der Erzieher mit dieser Vorstellungsart, sowie sie da steht, etwas anfangen?“ Und ist „dasjenige, was sich dem Philosophen darbietet, indem er nur den *Begriff* der Sittlichkeit vor sich nimmt, auch dem Erzieher *gegeben*?“ (S. 60) Wir werden sehen, daß Herbarts Antwort auf beide Fragen ein entschiedenes Nein enthält.

04.06.1996

## **Fünfte Sitzung**

Wir haben uns in der letzten Seminarsitzung mit Herbarts Analytik der philosophischen Vorstellungsart von Moralität beschäftigt, so daß wir sagen können, seine Analytik steuert a) auf eine Erweiterung des üblichen Begriffs der Moralität hinaus, b) auf eine Kritik an philosophischen Vorstellungsart derselben und c) auf einen Neuanfang der moralischen Erziehung und ihres praktisch konkreten Feldes.

Unsere Interpretation des dritten Absatzes ergab vier Momente, die vor allem den Kantischen Begriff von Sittlichkeit charakterisieren sollen: a) das Moment der Selbstverpflichtung des Willens unter ein allgemeines Vernunftgesetz, b) das Moment der Tugend verstanden als moralische Kraft, c) das Moment der Erkenntnis als rationale Selbsteinsicht in das Vernunftgesetz und dessen Rechtmäßigkeit und d) das Moment der Urteilskraft als Fähigkeit, Regeln auf konkrete Situationen zu beziehen („Takt“).

Diese vier Momente charakterisieren den philosophischen Begriff der Moralität (und zwar den von Kant und des deutschen Idealismus'). Dieser Moralitätsbegriff ist für Herbart fundiert in der

Idee der „transzendentalen Freiheit“. In seiner Schrift „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ schreibt Kant: „Freiheit aber ist eine bloße Idee, deren objektive Realität ... dargetan ...“. (GrM, S. 86) Freiheit ist eine Idee, deren objektives Vorkommen in der Erfahrung, und d. h. in der Geschichte nicht bewiesen, und die deshalb auch niemals begriffen und eingesehen werden kann. „Freiheit gilt nur als notwendige Voraussetzung ... (S. 86) Mit der Annahme der Freiheit als einer transzendentalen Idee versucht Kant, die Natur des Menschen, seine Geschichtlichkeit und Erfahrung als Grund für das moralische Gesetz auszuschalten. Freiheit als Erscheinung, d. h. als ein geschichtliches und damit empirisch nachweisbares Phänomen wäre im Kantischen Sinne ein Widerspruch, da sie als Erscheinung der Naturkausalität unterworfen und somit keine reine Freiheit mehr wäre. Als Idee, d. h. als Vernunftpostulat ist sie ungeschichtlich, und unnatürlich. Freiheit ist eine kategoriale Voraussetzung, die die Vernunft machen muß, damit der Wille, enthoben aller Naturkausalität, sich selbst bestimmen kann. Nur unter der Voraussetzung der transzendentalen Freiheit ist Autonomie, d. h. Selbstverpflichtung des Willens unter das allgemeine Sittengesetz und in diesem Sinne Sittlichkeit möglich.

Für Herbart ist diese Vorstellungsart von Moralität, die in der Idee der Freiheit gründet, unakzeptabel, und das aus mehreren Gründen:

a) Herbarts Haupteinwand gegen die Verbindung von transzendentaler Freiheit und Moralität richtet sich dagegen, daß mit der Annahme der transzendentalen Freiheit das Phänomen der Sittlichkeit aus der Natur und aus der Geschichte herausgehoben wird. Aus der Geschichte hebt sie es, weil sie als eine überzeitliche Vernunftidee angenommen wird. Aus der Natur verlagert sie es, weil die Natur einer deterministisch-naturalistischen Kausalität unterliegt, in der es keine Freiheit geben kann. Die Folge eines solchen Moralitätsbegriffs wäre( daß Moralität keinen Ort in der faktischen Natur des Menschen hat und es für den Erzieher somit keine empirische Anknüpfung für die moralische Erziehung gibt. Mit anderen Worten, die philosophische Vorstellungsart von Moralität entzieht dem Erzieher jede Einflußmöglichkeit auf die moralische Entwicklung des Heranwachsenden, weil es eine solche per se nicht gibt.

b) Die Idee einer transzendentalen Freiheit, des reinen Willens zur Selbstverpflichtung läßt sich mit dem Entwicklungsgedanken, der für jedes Erziehungsverständnis konstitutiv ist, nicht verbinden, da er ein in der Geschichte sein voraussetzt. D. h. der Idee der transzendentalen Freiheit ist der Entwicklungsgedanke fremd. Sie

kennt weder das Phänomen einer moralischen Entwicklung noch das Phänomen der realen Bedingungen der Möglichkeit moralischer Entwicklung.

c) Die Idee der transzendentalen Freiheit entmächpigt den Erzieher. Sie beschränkt seine Aufgabe auf die „bloße Darreichung von Notizen“ (S. 60) und beläßt ihn im Status eines hilflosen Zuschauers, der gleichsam nur auf die Selbsterscheinung der Moralität hoffen und warten kann und im Falle der Nichterscheinung, keine Möglichkeiten hat, sie zur Erscheinung zu bringen. „Fließt etwa auch ihm (dem Erzieher, d. Verf.) die intelligible Quelle, - darf auch er den Strom, dessen Ursprung er nicht weiß, getrost vom Himmel ableiten? In der That, für denjenigen, der unsern neuern Systemen anhängt, ist nichts consequenter, als ruhig zu erwarten, daß sich wohl etwa ganz von selbst das radicahe Gute, - oder vielleicht auch das radicale Böse, - bey seinem Zögling äußern werde.“ (S. 60)

d) Der Erzieher und seine Wissenschaft werden in eine gewisse Botmäßigkeit der Philosophen gezwungen, die ihn zwar gewähren lassen, aber die eigentliche Legitimation des Erziehungsgeschäfts sich selbst vorbehalten. Dagegen reklamiert Herbart die Eigenständigkeit der pädagogischen Praxis und Wissenschaft gegenüber der Philosophie, mit dem pointierten Hinweis, den

„wichtigsten Teil“ des Erziehungsgeschäfts, nämlich die moralische Erziehung und dessen Begründung, nicht aufzugeben, denn solchermaßen werde die Aufgabe der Erzieher auf die „bloße Darreichung von Notizen“ (S. 60) beschränkt.

Insgesamt, so kann man sagen, wendet sich Herbart gegen die schizophrene Spaltung von Natur und Freiheit bzw. Geschichte und Freiheit, wie sie der in der Idee der transzendentalen Freiheit gründenden philosophische Vorstellungsart von Moralität innewohnt. Mit einer Reihe von Gegenthesen (insgesamt sechs), die den philosophischen Moraltätsbegriff erweitern sollen, wendet er sich gegen die Transzendentalität.

1) Für den Erzieher ist die Sittlichkeit kein Vernunftpostulat, sondern „ein Ereignis, eine Naturbegebenheit“ (S. 61), und zwar solcherart, daß sich ihr Quantum in der Geschichte wandelt und sie sich in der Natur zeigt. „In der Zeit aber wächst das Quantum, nimmt ab, verschwindet, wird negativ (wie bey einer krummen Linie); wächst wieder, und dies alles läßt sich, so fern der Zögling sich offen äußert, in der Beobachtung wahrnehmen.“ (S. 61)

2) Sittlichkeit als Naturgegebenheit oder als Ereignis äußert sich in bestimmten Willensartikulationen der Seele, und als solche ist sie, und das ist für die pädagogische Wissenschaft sehr wichtig, beobachtbar und erforschbar.

3) Daß Sittlichkeit erforschbar ist, setzt voraus, daß sie geistigen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Was sich als Naturphänomen dar Sittlichkeit äußert hat nach Herbart bestimmte „geistige Ursachen“ (S. 61), d. h. geistige Gesetze, die wie astronomische Gesetze erforscht werden können. Demnach gibt es also für Herbart eine legitime pädagogische Moralforschung, die nach den geistigen Ursachen der Moralität forscht.

4) Im Unterschied zum transzendentalen Ansatz, der kein Erscheinen der Freiheit ohne Widerspruch kennt, da die Freiheit als spekulative Idee überzeitlich gedacht wird, gibt es in Herbarts Konzeption die erscheinende Freiheit als „Freiheit der Sahl“ (S. 61). Freiheit wird hier erfaßt als die Möglichkeit und Fähigkeit, das eine zu tun und das andere zu lassen.

Vernunft

als Idee (spekulativ überzeitlich)

Xli0

Xtrpaddl70Freiheit

als konkrete Freiheit der Wahl

Natur

Bisher haben wir im wesentlichen gesehen, daß Freiheit als das Problem, in dem die Morah gründet, einmal die Form einer bloßen Idee dar Vernunft hap und als eine solche Idee spekulativ überzeitlich ist (bei Kant). Bei Herbart erfährt die Freiheit dagegen eine empirische Bestimmung, und zwar als konkrete Freiheit der Wahl, die man am faktischen Verhalten der Menschen beobachten kann. (Eine entscheidende Rolle spielt diese Wahlfreiheit bei Satre, und auch, ihm vorausgehend, bei Kirkegaard.)

5) Freiheit der Wahl verstanden als Fähigkeit zwischen gut und böse zu wählen formuliert die Aufgabe der Pädagogik, nämlich „machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wähland das Gute, als verwerfend das BöseX'93 (S. 61).

6) Das Gute wählen und das Böse verwerfen, das ist für Herbart die „Erhebung zur selbst bewußten Persönlichkeit“ (S. 61), eine Erhebung, die im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen, die durch eigene Tätigkeit des Zöglings vollzogen werden soll. Die

Möglichkeit zu einer solchen Selbsterhebung setzt jedoch eine moralische Kraft im Zögling voraus, denn „es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen, und in die Seele eines andern hineinflößen wollte“ (S. 62). Herbart geht von einer moralischen Kraft im Zögling aus, die die moralische Entwicklung des Zöglings auf ein Ziel hin steuert, und zwar auf ein kompetentes Wahlverhalten. Die Aufgabe des Erziehers ist es, dafür zu sorgen, daß sich diese Erhebung der moralischen Kraft, und damit die moralische Entwicklung des Zöglings vollziehen kann. Das ganze, was Herbart hier vorstellt, ist ein Vorgang in der Geschichte, den man als Entwicklung des moralischen Bewußtseins betrachten könnte.

moralische Kraft      moralische Erhebung      kompetentes Wahlverhalten

Entwicklung des moralischen Bewußtsein

Nach dem Aufweis der Moralität als ein Naturphänomen, das sich in der Natur und in der Geschichte zeigt und das demzufolge auch beobachtbar und erforschbar ist, wird es notwendig, auf die empirischen Voraussetzungen zu blicken, auf denen die Moralität aufruht. „Es wird jetzt nothwendig, den Begriff der Sittlichkeit (den wir hier als bekannt und gegeben ansehen müssen) einer schärfern

philosophischen Betrachtung zu unterwerfen; deren Anfang bloße Analyse, deren Fortgang aber nothwendige Synthesis wird, indem sie die *Voraussetzungen* nachweist, auf welche sich der Begriff wesentlich *bezieht*, ohne daß man sie zu *seinem Inhalt* rechnen könnte.“ (S. 62) Was bei Herbart jetzt folgt ist eine Phänomenologie der Moralität.

„*Gehorsam* ist das erste Prädicat des guten Willens. Ihm gegenüber muß ein *Befehl* stehn, oder muß wenigstens irgend etwas als Befehl erscheinen können. Der Befehl hat etwas *Befohlenes* zum Gegenstande.“ (S. 62) Herbart exponiert die Frage nach der Sittlichkeit im Verhältnis von Gehorsam, Befehl und Befohlenem (Inhalt). Das Problem des sittlichen Willens wird als ein Phänomen des Gehorsams gefaßt, was darauf verweist, daß der sittliche Wille ein Wille ist, der gehorchen kann. Der Begriff des Gehorsams meint im Sinne eines ‘Horchens auf’ bzw. ‘Hörens auf’ alles andere als ein bloßes ‘Reagieren auf’ unter Bedingungen der Konditionierung. Gehorchen im Sinne eines bloßen Reagierens auf wäre in der Sicht Herbarts eine unsittliche Weise des Gehorchens. „Nicht jeder Gehorsam gegen den erst besten Befehl ist sittlich.“ (S. 62) Der Gehorchende muß den Befehl für sich selbst zum Befehl erhoben

haben. Herbart faßt dies in dem kurzen aber prägnanten Satz: „Der Sittliche gebietet sich selbst.“ (S. 61)

Konstitutiv für das Phänomen der Sittlichkeit ist für Herbart das Verhältnis eines gehorchenden (Obedient) und eines gebietenden Willens (Befehl). Wir sahen, daß Herbart in seiner Analyse nicht bei dem Befehl, sondern bei dem Befohlenen ansetzt\* Der sittliche Wille ist der, der auf einen Befehl gehorcht. Der Befehl aber hat etwas Befohlenes, einen Inhalt zum Gegenstand. Die entscheidende Frage ist nun, was sich der sittliche Wille gebietet und wodurch das, was er sich gebietet sittlich wird, d. h. wodurch es legitimiert wird. In dieser Frage nach dem Inhalt und seiner Legitimation herrscht nach Herbart im allgemeinen große Ratlosigkeit. Herbart nennt zwar einige Legitimationsinstanzen, so z.B. die Form des Gebots (den kategorischen Imperativ), die Gottheit, das Absolute, die faktischen Sitten und Gesetze und auch das Angenehme, das Nützliche, was jedoch genau hinschaut sieht, daß sie alle keinen Inhalt angeben. „Wer unbefangen ist, erkennt die leere Stelle für leer.“ (S. 61) Auf diesem Wege also scheitert für ihn der Versuch, die Sittlichkeit zu bestimmen, da der Begriff der Sittlichkeit keinen bestimmten Gegenstand des Befehls enthält. Die einzige Möglichkeit, die bleibt, ist zu sehen, was den Befehl ausmacht. „*Einen bestimmten* Gegenstand also enthält er (der Begriff der Sittlichkeit, d. Verf.)

nicht. Aber er *bezieht* sich doch auf ein vorauszusetzenden Befehl, d. h. auf ein vorauszusetzendes Wollen, denn Befehl ist selbst Wille. Dies Wollen muß das ursprüngliche und erst seyn; der Gehorsam folgt nach.“ (S. 62) Der Begriff der Sittlichkeit, der keinen bestimmten Gegenstand des Befehls enthält, bezieht sich auf ein ursprüngliches Wollen, das von Herbart näher bestimmt wird als ein „unbestimmt-vielfaches“, das joch kein konkret zielendes Sollen ist und als solches gleichsam noch jenseits von gut und böse liegt. Wie man auf diesen ursprünglichen Willen Einfluß nehmen kann, so daß er als sittlicher Wille sich selbst gebietet, das ist das pädagogische Problem, das sich nun stellt. Oder anders gefragt, wie gelingt es, den ursprünglichen Willen in die Form zu bringen, daß er für sich in Anspruch nehmen kann, ein sittlicher Wille zu sein. Wir werden sehen, daß hier der ästhetischen Darstellung der Welt ihre entscheidende erzieherische Bedeutung zukommt, da der sittliche Wille ein spezieller Falle des Urteilens ist, und zwar des ästhetischen Urteils.

11.06.1996

## **Sechste Sitzung**

In der letzten Seminarsitzung haben wir drei wichtige Schritte zur Entfaltung der Sittlichkeit als das Hauptgeschäft der Erziehung - wie es Herbart denkt - unternommen. 1) Unser erster Schritt bestand in einem Aufweis der Kritik Herbarts am philosophischen Begriff der Sittlichkeit, und zwar insbesondere am Gedanken der transzendentalen Freiheit, wie sie bei Kant gedacht wird. 2) In einem zweiten Schritt vergegenwärtigten wir uns die Gegenthesen, in denen Herbart einen pädagogischen Begriff von Sittlichkeit anvisiert, der nicht dem Fatalismus einer unangreifbaren Freiheit unterliegt, sondern eine aktive moralische Erziehung ermöglicht. 3) Zuletzt versuchten wir uns, in Herbarts eigene Phänomenologie der Sittlichkeit hineinzudenken, in der er die Sittlichkeit als Zusammenhang von Befehl bzw. Befohlenem und Gehorsam faßt.

zu 1)

Herbarts Haupteinwand gegen die Verbindung von Sittlichkeit und transzendentaler Freiheit besteht in der Vorhaltung, daß die transzendente Freiheit als reine Vernunftidee (deren Wirklichkeit

nicht bewiesen werden kann) das Phänomen der Sittlichkeit aus der Zeit (Geschichte) und aus der Natur (Leben) herauskatpultiert. Die Folgen ist, daß es a) keine empirische Anknüpfung für die moralische Erziehahung, b) keine moralische Entwicklung gibt, da jede Entwicklung Entwicklung in der Zeit ist, und daß c) die Moralität keinen Ort in der faktischen Natur des Ienschen hat.

Damit ist der philosophische Begriff der Sittlichkeit für Herbart unhaltbar, weil die transzendente Freiheit als Ursprung der Moralität diese gleichsam weltfremd macht und sie damit dem Einflußbereich des Erziehers antzieht.

zu 2)

Herbart vollzieht nun so etwas wie eine 'realisitsche Wende' (ein Begriff, der von H. Roth stammt, und der den Versuch bezeichnet, die geisteswissenschaftliche Pädagogik empirisch zu überholen), und zwar eine Wende von der Kritik der spekulativen zum Phänomen der konkreten Moral. Dabei setzt Herbart gegen die transzendente Freiheit die konkrete Freiheit der Wahl, an der der Erzieher „festhalten“ müsse und die er „bewirken“ könne, d. h. er geht davon aus, man könne bewirken, daß jemand wählen kann. Konkrete Freiheit meint die Freiheit zwischen Gut und Böse entscheiden und wählen zu können. Der Zögling soll zur

selbstbewußten Wahl seiner persönlichen Entscheidungskraft gebracht werden. Dabei wird vorausgesetzt( a) daß Sittlichkeit ein Naturphänomen ist, d. h. als Erscheinung vorkommt, b) daß Moralität wandlungsfähig, d. h. geschichtlich ist, c) daß sie beobachtbar und erforschbar ist, und d) daß sie „geistigen Gesetzmäßigkeiten“ unterliegt, die sich wie astronomische Gesetze beobachten und erforschen lassen. Damit ist für Herbart die Sittlichkeit gleichsam aus dem Himmel der Spekulation wieder auf den Boden der Tatsachen gebracht.

zu 3)

Herbart unternimmt im Anschluß an seine Kritik des philosophischen Moralitätsbegriffs eine phänomenologische Analyse der Sittlichkeit. Wir sahen, daß er dabei Sittlichkeit als ein Willensphänomen faßt, d. h. als ein reflexives Phänomen, und nicht wie z.B. Rousseau im Phänomen des Mitleids (*pitié*) oder Pascal im Phänomen des Herzens (*raison du coeur*) als ein präreflexives Phänomen. Sittlichkeit ist für Herbart in erster Linie ein Problem des Willens. Seine Analyse exponiert Sittlichkeit im Zusammenhang von Befehl und Gehorsam bzw. Befohlenem und Gehorsam, was darauf verweist, daß der sittliche Wille prinzipiell ein gehorchender Wille gegenüber einem Befehl (Imperativ) ist. Doch sind nicht alle

Gehorsamsakte gegenüber den erst besten Befehlen und zur Unterdrückung von Neigungen sittlich. Sittlich sind sie erst dann, wenn der Sittliche sich selbst gebietet, d. h. wenn er den Befehl für sich selbst zum Befehl erhoben hat. Ein Befehl verweist immer auf ein Befohlenes, d. h. auf einen Inhalte bzw. Gegenstand. Die entscheidende Frage ist dabei, welche Inhalte einen Befehl zu einem sittlichen Befehl machen. Diese Frage hält Herbart für unbeantwortbar. Entscheidend ist bei ihm, daß der Begriff der Sittlichkeit keinen bestimmten Gegenstand des Befehls enthält, sondern sich auf ein ursprüngliches Wollen bezieht, das ein unbestimmt-vielfaches ist und als solches jenseits von gut und böse liegt. Die Wirklichkeit dieses ursprünglichen Wollens besteht in der grundsätzlichen Bereitschaft bzw. Disposition, sich dem Befehl des Reinerntgesetzes zu unterstellen und ihn im Widerstand gegenüber Neigungen und Begierden in die Tat umzusetzen. Gehorchende Willensakte sind dann (formal) sittlich, wenn sie nach Herbart eine vierfache Charakteristik in sich tragen, und zwar a) wenn sie Neigungen und Begierden gegenüber stehen, d. h. in einem Verhältnis zu diesen stehen, diesen aber nicht einfachhin folgen, b) wenn sie verbindlich gelten und nicht bloß im Moment (Beharrlichkeit), c) wenn sie sich auf den Gegensatz von gut und böse beziehen, und d) wenn sie Aufmerksamkeit, Selbstkritik und

Demut beständig praktizieren, d. h. sich nicht selbst befehlen und keinen eigenen Machtanspruch aufstellen. Diese Grundstruktur des sittlichen Willens ist eine komplexe Folie, die die Frage aufwirft, wie man den ursprünglichen Willen prägen kann, daß er der Form nach ein sittlicher Wille wird. Anders gefragt, wie kann man dem ursprünglichen Willen den Charakter der Notwendigkeit geben. Dies gelingt nach Herbart nur dann, wenn der ursprüngliche Wille mit der Vernunft, die selbst nicht Wille ist, in Bezug gebracht wird, genauer, wenn sich der Wille dem Urteil der Vernunft unterstellt.

„Als findend eine Nothwendigkeit erscheint er (der sittliche Wille, d. Verf.) sich.“ (S. 62) Der sittliche Wille ist kein spontaner Wille, sondern einer, der sich an eine vorliegende Notwendigkeit hält. Das wirft die Frage nach der Notwendigkeit auf, an die sich der sittliche Wille binden soll. Mit dieser Frage nach der Notwendigkeit, so machen wir uns klar, bewegt man sich nicht mehr im Bereich der Moral, sondern im Bereich der Vernunft, da es hier um Notwendigkeit im Sinne eines Vernunfturteils geht, mit welchen sich der Wille verbinden kann. Die entscheidende Frage ist, welche Vernunftnotwendigkeit den Willen vernünftig, d. h. sittlich macht. Nach Herbart gibt es vier verschiedene Begründungen von Notwendigkeit, die zur Formung des sittlichen Willens jedoch nicht alle in Frage kommen. Herbart unterscheidet a) ein logisches, b) ein

theoretisches, c) ein praktisches und d) ein ästhetisches Vernunfturteil. Für Herbart scheiden die ersten drei Vernunfturteile aus, weil sie die Notwendigkeit, d. h. den Befehl als ein Müssen formulieren und damit zwingend sind. Solcherart sind sie aber mit der Wahlfreiheit unvereinbar. Allein die ästhetische Vernunft spricht in Urteilen, die zwar absolut sind, aber ohne jeden Beweis und die deshalb auch nicht den Charakter des Müssens, sondern den des Sollens haben, d. h. sie erzwingen nicht die Zustimmung, sondern stellen sie frei, womit die Wahlfreiheit gewahrt bleibt.

18.06.1996

## **Siebte Sitzung**

In der letzten Sitzung haben wir uns eingehend mit Herbarts 'realistischer Wende' beschäftigt und gesehen, daß damit der Weg einer moralischen Erziehung im Sinne einer Freisetzung zur vernünftigen Wahl eröffnet werden soll. Herbart reklamiert gleichsam eine konkrete Wahlfreiheit gegenüber einer abstrakten Vernunftfreiheit.

Zur erzieherischen Beeinflussung der Sittlichkeit als Wahl bedarf es der Kenntnis von Willensakten im allgemeinen und von moralischen Willensakten im besonderen. Wir sahen, daß in Herbarts Verknüpfung der Sittlichkeit mit dem Willen im Verhältnis von Gehorsam und Befehl bereits eine Vorentscheidung getroffen wird, daß Sittlichkeit nämlich ein Willensphänomen ist und nicht etwa, wie bei Rousseau, in einem vorprädikativen Gefühl des Mitleids gründet. Der sittliche Wille als ein gehorsamer ist immer schon ein bewußter Wille. Ein unbewußter bzw. vorbewußter Wille wäre im Sinne Herbarts ein willkürlicher Wille, der dem Zufall unterliegt und nicht, wie der sittliche Wille, einer Notwendigkeit. Die Grundstruktur des sittlichen Willens ist nach Herbart durch vier

Merkmale gekennzeichnet: a) durch den Widerstand gegenüber dem Begehren und den Neigungen, d. h. der Wille muß, um ein sittlicher Wille zu werden, im Verhältnis zu Neigungen stehen, ohne diesen jedoch einfach zu folgen, b) durch die Beharrlichkeit, d. h. er ist nicht spontan, sondern hält sich verbindlich an die Notwendigkeit, c) durch den Bezug auf den Gegensatz von Gut und Böse, und d) durch die Trias von Aufmerksamkeit, Selbstkritik und Demut, die den sittlichen Willen davor bewahrt, eigene Machtansprüche aufzustellen.

Im wesentlichen drehten sich unsere Gedanken um die zentrale Frage, wie aus dem ursprünglichen Willen ein vernünftiger Wille gemacht werden kann. Oder anders gefragt, wie man den Willensakten den Charakter der Notwendigkeit geben kann. Die Antwort darauf lautet, nur dadurch, daß man den Willensakt dem Urteil der Vernunft unterstellt. Diese setzt aber voraus, daß die Vernunft nicht selbst schon als Wille interpretiert wird. Herbarts Vernunftbegriff führt eine Erweiterung mit sich gegenüber dem gängigen Vernunftbegriff. Vernunft wird bei ihm nicht lediglich als das Vermögen des Urteilens verstanden, sondern, bevor sie überhaupt urteilend ist, ist sie vernehmend. „Die Vernunft vernimmt; und sie urtheilt, nachdem sie vollendet vernahm.“ (S. 63) Die Vernunft ist also nicht lediglich ein Instrumentarium, mit

welchem die sinnlichen Eindrücke im Urteil geprägt werden, sondern sie vernimmt selbst. Vernunft meint bei Herbart nicht nur ein Urteilsvermögen, sondern auch ein Vernehmungsvermögen. Beides, das Vernehmen wie das Urteilen, gehören in den Begriff der Vernunft zusammen. Das Vernehmen, das dem Urteilen vorausgeht, verweist bei Herbart auf eine Primat der Welt, d. h. dessen, was vernommen und so zum Material des Urteils wird. Bei Herbart hat man die Weltpräsenz vor dem Urteil der Vernunft (das geht eindeutig gegen Kant). (Einen ähnlichen Gedanken finden wir z.B. bei Heidegger in dem Begriff der „Lichtung“, über die die Vernunft gleichsam ihr Material bekommt, oder auch bei Herder in der „Ästhesiologie der Sinne“, in welcher er die vernehmende Vernunft als besonnene Vernunft (Besonnenheit) charakterisiert.)

Was Herbart anschließend vornimmt, ist eine Vernunftprüfung. Er fragt danach, welche der Vernunftnotwendigkeiten sich mit dem Willen verbinden kann, ohne das dabei die Wahlfreiheit eine Einschränkung erfährt. Die Kriterien, die Herbart hier zur Prüfung anlegt, sind einmal die Notwendigkeit, die dem Willensakt das Moment der Willkür nimmt, und zum anderen das der Wahlfreiheit, das gewährt, daß der Wille sich selbst bestimmen kann. Die Frage ist also, ob es eine Vernunfturteil gibt, das notwendig ist ohne dabei zwingend zu sein. Was Herbart im folgenden betreibt, ist eine

Vernunftprüfung unter der Frage, welche Vernunft den Willensakt zu einem vernünftigen, d. h. sittlichen Willensakt macht. Herbart unterzieht vier Vernunftmodalitäten dieser Prüfung. „Zuerst fragt sich: welche Nothwendigkeit wird gefunden? Keine theoretische; man kennt den Unterschied zwischen *sollen* und *müssen*; und einen Befehl würdigen, heißt nicht, sich nach dem Unabänderlichen bequemen. Also auch keine *logische*; denn diese ist, an sich, ebenfalls ein Müßan; (...) Also Nichts Geschlossenes, Nichts Gelerntes, Nichts in der Erfahrung Gegebenes oder durch die Naturleher Eforschtes! (...) Man wird aber hoffentlich hier nicht antworten: eine *moralische* Nothwendigkeit! Denn es ist nur eben zuvor gezeigt, daß wir hier ganz außer dem Gebiet der Ioral sijd. (...) Unter `en bekannten Nothwendigkeiten ist nur noch die *ästhetische* übrig.“ (S. 64)

1. theoretisches Vernunfturteil ?

2. logisches Vernunfturteil ?

Prüfung: welches Urteil eignet sich für den moralischen Willensakt, d. h. welches Urteil bezeichnet ein Sollen und kein Müßen?

3. praktisches Vernunfturteil ?

4. ästhetisches Vernunfturteil ?

1) Die theoretische Vernunft scheidet als befehlende Vernunft des Willensaktes aus, weil ihr Gegenstand, den sie gebietet, apriorische Gültigkeit besitzt und damit kein Gegenstand der Wahlfreiheit sein kann. Kants oberster Grundsatz: „Die Bedingung der Möglichkeit der Erfahrung ist zugleich die Bedingung der Möglichkeit der Gegenstände als Erscheinungen“ ist ein theoretischer Grundsatz, der a priori gilt. Die Kantischen Kategorien z.B. sind keine Kategorien, die zur Debatte stehen. Unser Denken unterliegt apriorischen Gesetzen, die nicht gewählt werden können, sondern die a priori, und das heißt, die zwingend gelten. Anders gesagt, die Apriorität der Vernunfturteile stellt diese nicht zur Debatte. Theoretische Vernunfturteile sind absolut zwingend und als solche unvereinbar mit der Wahlfreiheit.

2) Auch die logische Vernunft als Vermögen des Schließens will Herbart nicht in Anspruch nehmen, um den Willensakten die Notwendigkeit zu geben. Das Argument ist ein ähnliches wie im ersten Fall. Logische Urteile gelten formal und sind ebenso absolut zwingend. Auch hier gibt es die Möglichkeit der freien Wahl nicht, denn entweder sind logische Urteile richtig oder falsch, sie stehen jedenfalls nicht zur Debatte. Logische Schlußverfahren haben einen apriorischen Charakter. Ein eigenes Problem der Logik sind die Prämissen, die die logische Vernunft nicht selbst setzt. Sie sind ein

Problem, da aus falschen Prämissen richtig geschlossen werden kann, ohne daß das, was geschlossen wird, richtig sein muß.

3) Ebenso wie die theoretischen und logische Vernunft scheidet für Herbart auch die praktische Vernunft als Leitfaden für die Notwendigkeit von sittlichen Willensakten aus. Sie scheidet deshalb aus, weil die praktische Vernunft, die er bei Kant ja kritisiert, diejenige ist, die mit der Idee der transzendentalen Freiheit operiert und damit mit der Annahme der konkreten Wahlfreiheit kollidiert. Auch die praktische Vernunft ist für Herbart eine Vernunft, die absolut verpflichtet (Sittlichkeit als unmittelbare Äußerung der Freiheit) und insofern die Wahlfreiheit ausschließt.

4) Das einzige Vernunfturteil, das notwendig ist und zugleich die Wahlfreiheit gewährt, ist das ästhetische Urteil. Was kennzeichnet nun das ästhetische Urteil im Unterscheid zu den anderen, daß es als einziges Vernunfturteil eine Notwendigkeit enthält, die sich dem Willensakt nicht aufzwingt. Ein ästhetisches Urteil, soviel es sich schon einmal sagen, setzt Sollen und Müssen nicht ohne weiteres gleich\* Wie aber gelingt das? Wie sieht ein ästhetisches Urteil aus? Wodurch ist es charakterisiert? Um diese Fragen nach der Charakteristik des ästhetischen Urteils zu beantworten, folgten wir den Aussagen, die Herbart zum ästhetischen Urteil macht.

- a) Die ästhetische Vernunft spricht nach Herbart „in lauter absoluten Urtheilen, ganz ohne Beweis“ (S. 64). Ein Geschmacksurteil ist dadurch gekennzeichnet, daß es Gültigkeit beansprucht ohne Beweis. In einem Geschmacksurteil (Das ist schön) erhebt man einen gültigen Anspruch und erwartet die Zustimmung möglichst aller, ohne jedoch diese z.B. durch Beweise herbeiführen, d. h. erzwingen zu können. Dieser kurze Zusatz „ganz ohne Beweis“ ist nicht als eine Einschränkung des ästhetischen Urteils zu verstehen. Das ästhetische Urteil behauptet, im Unterschied zu den anderen Vernunfturteilen, daß etwas sein soll und nicht sein muß. D. h. es sind subjektive Urteile, die zwar beanspruchen, richtig bzw. allgemein zu sein, ohne jedoch eine Beipflichtung vom anderen abzuverlangen. Die Zustimmung wird dem freien Urteil des anderen anheimgestellt. Der Charakter ihrer Notwendigkeit ist also nicht der des Müßens, sondern des Sollens, der die Wahlfreiheit gewahrt.
- b) Ein weiteres Charakteristikum des ästhetischen Urteils bzw. der ästhetischen Vernunft, das klang bereits schon an, ist das Moment einer gewissen Gewaltlosigkeit in ihrer Forderung. Die ästhetische Vernunft urteilt „ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen“ (S. 64). Während in den theoretischen, logischen und praktischen Urteilen ein Gewaltmoment liegt, weil nämlich ihre Evidanz sie

aufzwingen, überzeugt das ästhetische Urteil ohne Gewalt, da es gleichsam nur ein Angebot zur Beipflichtung und Zustimmung ist.

c) Ästhetische Urteile lassen sich nicht logisch auseinander ableiten. „Für verschiedene Gegenstände giebt es eben so viele ursprüngliche Urtheile, die sich nicht etwa auf einander berufen, um logisch aus einander abgeleitet zu werden.“ (S. 64) D. h. ästhetische Urteile sind nichtdeduzierbar, sie haben kein oberstes Urteil, gleichsam ein Generalimperativ, aus dem sich auf dem Wege der Logik die ästhetischen Urteil ableiten liessen.

d) Ästhetische Urteile lassen sich nicht logisch auseinander ableiten, sondern stehen in einem Verhältnis der Ähnlichkeit. „Höchstens bindet es sich, daß nach Absonderung alles zufälligen, bey verschiedenen GegenstX'e4nden ähjliche Verhältnisse sich wieder fanden, und daß diese natürlich ähnliche Urtheile erzeugten.“ (S. 64) Ästhetische Urteile stehen zwar gegen die Logik der Deduktion, können sich aber doch überschneiden, im andern Urteil im Modus der Ähnlichkeit wiedererkannt werden.

e) Ästhetische Urteile beziehen sich auf Verhältnisse. D. h. sie beziehen sich nicht auf Inhalte, sondern auf die Form, auf das Zusammenspiel verschiedener Aspekte, auf Proportionen (hier ist an klassische Proportionen zu denken), in denen die Momente stehen müssen, um Gegenstand eines ästhetischen Urteils zu werden.

Herbart denkt hier an die Form-Inhalt-Thematik, d. h. an das Problem der formalen Stimmigkeit.

f) Ästhetische Urteil geben an, wie etwas sein sollte. „Besonders sichtig ist, daß die ästhetischen Urtheile niemals die Wirklichkeit ihres Gegenstandes fordern. Nur *wenn* er einmal ist, und wenn er bleibt, so beharrt auch das Urteil welches angiebt, wie er seyn *sollte!*“ (S. 64) @amit ist gemeint, daß das X'e4sthetische Urteil die Verhältnisse, wie sie sein sollten, antizipiert.

Solcherart charakterisiert wendet Herbart nun das ästhetische Urteil auf den Menschen selbst. „Säre etwa Er (der Mensch, d. Verf\*) selbst Gegenstand solcher Urtheile: so würden diese, durch ihre zwar ruhige, aber immer vernehmliche Sprache, *mit der Zeit* einen Zwang über ihn ausüben.“ (S. 65) In dem der Mensch sich im ästhetischen Urteil selbst zum Gegenstand wird, wird das ästhetische Urteil fördernd, und im Hinblick auf den Anderen zumutend.

25.06.1996

## **Achte Sitzung**

In der letzten Sitzung haben wir uns mit der Frage befaßt, wie Herbart der allgemeinen Struktur eines Willensaktes den Charakter der Notwendigkeit verschafft. Wodurch wird aus dem zufälligen bzw. willkürlichen Willensakt ein zwingender bzw. notwendiger Willensakt? Hier geht es um die Frage nach der Entstehung und Begründung sittlicher Maxime der Wahlfreiheit. Mit anderen Worten gefragt, wodurch wird die natürliche Wahlfreiheit zum Gehorsam, d. h. worauf hört eigentlich der gehorsame Wille?

1) Herbarts zunächst einfach erscheinende Antwort lautet, daß der gehorsame Wille hört auf das Urteil der Vernunft und wird dadurch aus der Willkür in die Notwendigkeit gehoben. Sittlichkeit ist demnach vernünftige Willenslenkung, wobei hier die Differenz von Wille und Vernunft vorausgesetzt ist. Vernunft hat für Herbart eine erweiterte Bedeutung. Die Vernunft vernimmt und urteilt, nach dem sie vernommen hat. Vernehmen und Urteil fallen demnach nicht einfach zusammen. Die Vernunft ist, sofern sie vernimmt, rezeptiv, und dann erst ist sie, sofern sie urteilt, aktiv und kritisch.

2) Im Anschluß daran unternimmt Herbart eine Prüfung, und zwar eine Prüfung der bekannten Vernunft- bzw. Urteilsmodalitäten. Er unternimmt sie im Hinblick auf die Notwendigkeit. Bei dieser Prüfung werden zwei Typen der Notwendigkeit unterschieden, a) die Notwendigkeit des Müssans und b) die Notwendigkeit des Sollens. Während die Notwendigkeit des Müssans, die deterministisch ist und demzufolge auch keine Freiheit zuhäßt, da es sich nur so und nicht anders verhalten kann, macht die Notwendigkeit des Sollens dagegen die wichtige Voraussetzung der Wahlfreiheit (das Sollen impliziert Freiheit). Unter diesem Kriterium der Notwendigkeit des Sollens verläuft die Prüfung von vier Urteilsmodalitäten, und zwar die 1) der theoretischen Vernunft (Beispiel: Kants oberster Grundsatz), 2) der logischen Vernunft (Beispiel: induktives und deduktives Schlußverfahren), 3) der praktischen Vernunft (Beispiel: der kategorische Imperativ, der für Herbart auch eine Müssens- und keine Sollensforderung darstellt). Die Prüfung dieser drei Vernunftmodalitäten verläuft negativ, weil sie alle ein unabdingliches Müssen formulieren und den Befehl zu einem zwingenden Befehl machen und aufgrund dessen mit der Wahlfreiheit nicht vereinbar sind. D. h. es handelt sich um Vernunftnotwendigkeiten, die das Phänomen der Wahlfreiheit überlagern. 4) Übrig bleibt das ästhetische Urteil, das der

ästhetisch vernehmenden Vernunft entspringt. Die Charakteristik dieser Vernunft wird von Herbart wie folgt gegeben:

1) Ästhetische Urteile erheben zwar einen allgemeinen Geltungsanspruch, können diese aber nicht auf „Beweise“ stützen. Insofern verbindet sich ihr Geltungsanspruch nicht mit dem Zwang und der Gewalt theoretischer, logischer und praktischer Urteile.

2) Ästhetische Urteile stehen zueinander im Verhältnis der Analogie und nicht im Verhältnis irgendeiner Ableitung, d. h. sie lassen sich nicht logisch auseinander ableiten, da es kein oberstes Urteil gibt, aus dem sie sich deduzieren liessen. Eine solche Urteilssystematik gibt es im Verhältnis ästhetischer Urteile nicht.

3) Ästhetische Urteile beziehen sich auf vollendete Proportionen und nicht auf Inhalte. Sie sind gleichsam idealisierend (Schiller) und fordern nicht die Wirklichkeit ihrer Gegenstände.

4) Die Gesamtheit der ästhetischen Urteile ergeben so etwas wie eine Lebensordnung, und zwar eine Lebensordnung, die durch Wissenschaft richtig bezeichnet und konstruiert werden kann, wobei die „Färbung“ dieser Ordnung, d. h. ihr lebendiger Reichtum teils durch die „Wahrheit der Geschichte“ und teils durch die Poesie („Dichtung“) dargestellt wird. Die Summe der ästhetischen Urteile kann man so arrangieren, daß sie eine Lebensordnung ergeben. Dieselbe ist also ein Ensemble von ästhetischen Urteilen, die

einander ähnlich sind. Wir veranschaulichten uns diesen Zusammenhang von Ich und Welt vermittelt durch die Lebensordnung anhand folgender Skizze:

Lebensordnung = Summe der ästhetischen Urteile

Modus der  
vernehmenden Vernunft

Ich

Welt

urteilende Vernunft

Ursprung der Lebensordnung?

Das Verhältnis von Ich (als vernehmende Vernunft) und Welt kann als ein durch die Lebensordnung bestimmtes Filter- und Korrespondenzverhältnis aufgefaßt werden, und als solches ist es geschichtlich bewegt.

In Herbarts Argumentationsgang wird an dieser Stelle ein neuer Begriff ins Spiel gebracht, und zwar der des Verlangens. „Findend eine ursprünglich-practische, also ästhetische, - Nothwendigkeit: biegt der Sittliche sein Verlangen, um ihr zu gehorchen.“ (S. 65) Ging es bisher um das Verhältnis von Wille und Gehorsam, und zwar im Hinblick darauf, wie der ursprüngliche Wille zu einem sittlichen Willen wird, so kommt nun mit dem Verlangen eine ganz neuer Aspekt ins Spiel. Das Verlangen verstanden als Begierde, Bedürfnis, Trieb wird jetzt zum Thema der Sittlichkeit. Was aber hat es damit auf sich? Vereinfacht gesagt, hat der Wille die Aufgabe, das Verlangen zu disziplinieren (umbiegen). Das Verlangen nach Welt, das jeder Mensch hat, ist von sich her noch kein moralisches. Es kommt jetzt darauf an, wie dieses Verlangen ‘konditioniert’ wird. Und hierbei kommt der ästhetischen Darstellung der Welt, und zwar qua Lebensordnung ihre entscheidende moralpädagogische Bedeutung zu. Die ästhetische Darstellung der Welt soll im Grunde nichts anderes leisten, als diesen Zusammenhang von Verlangen, Wille und Welt zu vermitteln, und zwar so zu vermitteln, daß es sich um einen sittlichen Zusammenhang handelt. „Die Welt“ sagt Herbart, „sey ein reicher, offener Kreis voll mannigfaltigen Lebens!“ (S. 67) Es kommt nun darauf an, wie der Mensch sich

diesem offenen Kreis zuwendet, in welcher Weise sein Verlangen sich auf die Welt richtet. Herbart zeigt zwei Möglichkeiten des Weltverlangens auf, d. h. wie das Verhältnis zur Welt ergriffen werden bzw. wie die Welt zum Gegenstand des Verlangens gemacht werden kann, und zwar ein unvermitteltes (Typ 1) und ein vermitteltes (Typ 2) Weltverlangen.

zum Typ 1) Der erste Typus des Weltverlangens, den Herbart beschreibt, ist ein Typus, der sich dadurch auszeichnet, daß er a) unvermittelt, b) egoistisch und c) berechnend („calculierend“, S. 67) ist. Damit ist eine ganz bestimmte Form der Welthabe charakterisiert, die nach Herbart nicht sittlich ist. Wer sich in dieser Weise, d. h. interessiert und kalkulierend der Welt nähert, der „ist der ächten Sittlichkeit verloren“ (S. 67). Mit anderen Worten, er wäre derjenige, der erst gar nicht in ein moralisches Verhältnis zur Welt tritt.

zum Typ 2) In der Beschreibung des zweiten Typus des Weltverlangens heißt es: „Oder aber es fessele ihn Nichts.“ Dieser Typ ist der, der distanziert mit Welt umgeht, d. h. der mit ihr vermittelte über die ästhetische Darstellung umgeht. Herbart kennzeichnet diesen Typus näher als einen Typus der „Zucht“.

1. Typ - unvermittelt  
- egoistisch

- berechnend
- Klugheit

Welt

Verlangen  
Gehorsam  
-  
(Vernunft)  
- Begehren

Wille  
  
Bedürfnis

2. Typ -  
distanzierend  
- vermittelt

Das Verlangen muß sich auf etwas richten, das es selbst nicht ist. Herbart macht hier die Voraussetzung, man könne das Verlangen über den Willen disponieren. Der Wille ist die Kontrollinstanz von Verlangen, der auf zwei unterschiedlichen Weisen kontrollieren kann, und zwar gemäß Typ 1 (unvermittelt, kalkulierend), gemäß Typ 2 (vermittelt, distanzierend). Die ästhetische Darstellung der Welt setzt nun ein, um den zweiten Typus zu erzeugen. Welchen Status hat die Welt in diesem Kontext? Welt erscheint bei Herbart als Folie im Horizont der moralischen Erziehung. Welt ist als Korrelat des Verlangens ein Limesbegriff, sie unbestimmt und lediglich Urteilsvoraussetzung, aber keine Welt an sich.

Entscheidend ist nun für Herbart, daß man die Entwicklung des Heranwachsenden zu dem einen oder dem anderen Typus nicht dem

Zufall überlassen muß. „Ob er es wurde oder nicht, und wie weit: das hing an dem psychologischen Zufall: ob er sich *eher vertiefte in die Berechnungen des Egoismus*, oder in die *ästhetische Auffassung der ihn umgebenden Welt*. Dieser Zufall soll nicht Zufall bleiben. Der Erzieher *soll* den Muth haben, vorauszusetzen: er könne, wenn er es recht anfangt, jene Auffassung *durch ästhetische Darstellung der Welt* früh und stark genug *determiniren*, damit die freye Haltung des Gemüths nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen practischen Überlegung das Gesetz empfangt. Eine solche Darstellung der Welt, (...) diese möchte wol mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heißen.“ (S. 68)

02. 07.1996

## **Neunte Sitzung**

In der heutigen letzten Sitzung dieses Seminars versuche ich (1) einen kurze Erinnerung der Schrittfolge (insgesamt acht Schritte) unserer Beschäftigung mit Herbarts Gedanken zur moralischen Erziehung, und anschließend werde ich (2) einige ungenierte Rückfragen - wobei ungeniert nicht im moralischen Sinne zu verstehen ist - an Herbert stellen, von denen ich nicht erwarte, daß Sie sie teilen oder reproduzieren. Sie sollen lediglich wahrnehmen, daß sozusagen mein Graulen im Schwimmbecken des Textes auch seine eigenen Fragenzeichen hat.

zu 1)

1. In einem ersten Schritt haben wir uns damit vertraut gemacht, was es bedeutet, daß die Moralität die eine und ganze Aufgabe und der höchste und ganze Zweck der Erziehung sei.

2. Unser zweiter Schritt bestand darin, der Erweiterung des Begriffs der Sittlichkeit, wie sie bei Herbart gedacht und vorgenommen wird, zu folgen. Hierbei ging es zunächst um die philosophische

Vorstellungsart der Moralität und deren vier Bestimmungsmomente: Tugend, guter Willen, richtige Erkenntnis des moralischen Gesetzes und treffende Beurteilung, d.h. Anwendung der Regel auf den Einzelfall. Entscheidend ging es dabei um die Sittlichkeit als unmittelbare Äußerung von Freiheit. Die Erweiterung des Begriffs, wie Herbart sie dann vornimmt, kreiste um die Frage nach den realen Bedingungen der Möglichkeit von Sittlichkeit.

3. Herbarts pädagogische Kritik am transzendental-philosophischen Begriff der Freiheit beinhaltete drei entscheidende Gesichtspunkte:

a) für die Erziehung bzw. Pädagogik ist Sittlichkeit ein geschichtliches Ereignis und eine faktische Naturgegebenheit und nicht transzendental;

b) weil Sittlichkeit ein geschichtliches Ereignis, weil sie faktische Naturgegebenheit ist, unterliegt sie, wie alle anderen Phänomene auch, erforschbaren empirischen Gesetzen und geistigen Ursachen;

c) diese zeigen sich in der Freiheit der Wahl, welche Ausgangspunkt moralischer Erziehung ist und deren Grundphänomen.

4. Unser vierter Schritt war eine Analyse des sittlichen Naturphänomens, das in der Wahlfreiheit seine Konkretion hat. Diese Analyse ergab im wesentlichen drei Momente:

- a) Sittlichkeit ist ein Willensphänomen, mit dem ersten Prädikat des Gehorsams;
- b) als Gehorsam ist Sittlichkeit Selbstunterstellung des Willens unter einen Befehl (Imperativ);
- c) dieser Befehl kann inhaltlich nicht eindeutig bestimmt werden im Sinne einer apriorischen Legitimation, und demnach ist der Wille - nach Herbart - ein „unbestimmtes Vielfaches“.

5. Der fünfte Schritt bestand in einer näheren Untersuchung des sittlichen Willensaktes, verstanden als Selbstunterstellung des Willens unter einen Befehl (in der Praxis der Wahlfreiheit). Wir stellten dabei fest, daß nach Herbart der sittliche Willensakt sich von allgemeinen Willensakten durch fünf Momente unterscheidet, und zwar:

- a) durch das Moment der „Selbstreue“ (Dauerhaftigkeit, Konstanz),
- b) durch eine Unterscheidungsstrenge zwischen gut und böse,
- c) durch „Selbstkritik“,
- d) durch gefestigte Postulate („kraft Sprache des sittlichen Imperatives“), und
- e) durch eine Verhältnis der Vernunft zur Neigung (Begierde).

6. Der sittliche Wille als Selbstunterstellung des Willens unter einen Befehl unterscheidet sich von willkürlichen Willensakten dadurch, daß er notwendig ist, und zwar notwendig unter der Voraussetzung von Wahlfreiheit, die sich auf ein Sollen und nicht auf ein Müssen bezieht. Dabei ist für Herbart der sittliche Willensakt nicht notwendig im theoretischen, logischen oder praktischen, sondern allein im ästhetischen Sinne als einziger Sollens-Notwendigkeit im Unterschied zur Müssens-Notwendigkeit eines theoretischen, logischen oder praktischen Vernunfturteils. Also ist die Selbstunterstellung des sittlichen Willens unter einen Befehl die Selbstunterstellung unter ästhetische Vernunfturteile, die zur Zustimmung auffordern, aber nicht zwingen, wie z.B. das logische Urteil.

7. Damit zeichnet sich ein gangbarer Weg der moralischen Erziehung ab. Moralische Erziehung muß die Welt so darstellen, daß diese Darstellung zur ästhetischen Urteilsbildung führt. D. h. sie muß der Selbstformung des sittlichen Willens, der die Kontrolle des Begehrens im Hinblick auf Welt (als Universalgegenstand) ausübt, unter Maximen der Zucht bringen, und zwar Zucht verstanden als ein Verlangens- bzw. Begierdeaufschub durch Sollensforderungen.

8. Soll sich die Zucht als kontrollierender Aufschub und als Form des sittlichen Willens zwischen das Begehren und die Welt stellen, d. h. die Ungebundenheit der Willensäußerung kontrollieren, dann muß die moralische Erziehung (die Erziehung überhaupt) die Welt nicht nach Maßgabe des „berechnenden Egoismus“ den Vorstellungen des Zöglings darstellen, sondern sie ästhetisch repräsentieren. Ästhetisch repräsentieren meint dabei nicht nur, die Welt durch die Sicht der Kunst darzustellen, sondern sie mit allen Mitteln (Kunst, Wissenschaft, gesellige Erfahrung usf.) so zur Anschauung zu bringen, daß sich einerseits eine besonnene „Vielseitigkeit des Interesses“ (Allgemeine Pädagogik) - keine Vielgeschäftigkeit - und andererseits die „Charakterstärke der Sittlichkeit“ entwickeln. Das Schöne im Sinne Herbarts ist demnach nicht nur das Kunst-Schöne, sondern ebenso das Erkenntnis-Schöne (z.B. in der Mathematik), wie auch das Sozial- und Charakter-Schöne. Mit anderen Worten, auch die Wissenschaften können ästhetisch dargestellt und der ästhetischen Notwendigkeit unterstellt werden, ebenso die Geschichte, die Literatur, die Musik usf. Schließlich gilt, daß die Erkenntnisse der Wissenschaften insgesamt wie auch die Erfahrung der „Teilnahme“, und zwar der Teilnahme an der Menschheit, der Gesellschaft, soll denn moralisch erzogen werden, ästhetisch dargestellt werden können und müssen.

Wir veranschaulichten uns diesen Zusammenhang in folgender Skizze:

Erzieher  
(erziehender Unterricht)

(Vorstellung)

Zögling	ästhetisch darstellen	Welt
(willkürliches Begehren)	- in Erkenntnis (Wissen)	
	- in Teilnahme (Erfahrung)	

erzeugt ästhetisches Urteilsvermögen

Die Grundfrage lautet: Wie bringt man den, der schon in der Welt ist, moralisch in die Welt? Nach Herbart soll dies der erziehende Unterricht qua ästhetischer Darstellung von Welt leisten. Der Erzieher soll die Welt in Erkenntnissen (Wissen) und Teilnahme (Erfahrung) dem Zögling - als Willenssubjekt und als Subjekt des Begehrens - ästhetisch darstellen. Die Welt soll durch die ästhetische Darstellung auf die Vorstellung des Zöglings wirken, und zwar nach Maßgabe dieses Filters (erziehender Unterricht). Die eigentliche Leistung von Erziehung ist diejenige, daß sie dem Heranwachsenden die Welt ästhetisch vorstellt, um derart seine Urteilsfähigkeit im ästhetischen Sinne zu erzeugen und zu

etablieren, die, solchermaßen erzeugt, sich wieder auf die Welt bezieht.

- Ungenierte Rückfragen an Herbart -

1. Ist die Orientierung moralischer Erziehung am Willen und schließlich am vernünftigen Willensverhältnis (Stichwort: Gehorsam) so selbstverständlich und überzeugend wie es Herbart unterstellt? Zwei Beispiele: Rousseau knüpft, was jedenfalls diejenigen, die sich die Mühe des Vorlesungsbesuchs unterzogen haben, wissen, beispielsweise am Gefühl des Mitleids. Am Gefühl, das in letzter Instanz als Gewissen spontan reagiert, und dessen Naturvernunft sich die menschliche Urteilsvernunft zu beugen hat. Die Naturvernunft des Gewissens als Standard für die menschliche Vernunft. Levinas ist ein anderes Beispiel. Levinas vermutet gerade in der subjektiven moralischen Individualität, um die es da geht und zu der Herbart erziehen will, einen Verlust der eigentlichen moralischen Dimension der Verantwortung für den Anderen. Das ist der entscheidende Schritt der zum Verlust des Phänomens der Verantwortung führt, weil der Anderer, als der unmittelbare Andere da gar nicht heraustritt. In seiner Sicht gehörte Herbart, so

kann ich das nur vermuten, zu den Ursprungsidealisten, die das Phänomen der Ethik, nämlich der sich autonom dünkenden Vernunft opfern und dadurch die gewollte Humanität in Inhumanität umschlagen lassen. Es gibt also andere Anknüpfungspunkte und Phänomene für Moral als den gehorsamen Willen.

2. Herbart sieht in der Wahlfreiheit ein menschliches Grundphänomen, was wir in unserer Textanalyse festgestellt haben. Müßte man aber nicht fragen, wie weit reicht eigentlich die individuelle Wahlfreiheit unter bestimmten historischen und biographischen Entwicklungsbedingungen? Ist das Selbstverhältnis des Willens im Hinblick auf die Kontrolle des Verlangens unter allen persönlichen und historisch-gesellschaftlichen Bedingungehn immer dasselbe? Oder ist es ganz verschieden, nämlich durch subjektive und objektive Umstände disponiert, und zwar so disponiert, daß erst deren Analyse, nämlich der subjektiven und objektiven Umstände, die vorausgesetzte Wahlfreiheit in ihrem tatsächlichen Umgang bestimmen könnte? Ist das der Fall, daß diese Analyse notwendig wäre, dann müßte der erzieherische Einfluß auf die Willensbildung sich mit einer kritischen Analyse der jeweiligen historischen und biographischen Umstände verbinden. Zwar gibt es Hinweise, daß Herbart auch so etwas wie eine Zeitkritik im Blick

hat (vergleiche die Opposition von kalkulierendem Typus und sittlichem Typus), darin könnte man so etwas wie den Ansatz einer Zeitkritik sehen, aber zu einer expliziten historisch-kritischen und biographisch-kritischen Einschätzung der Wahlfreiheit kommt es bei ihm nicht. So daß man hier von einem offenen Desiderat sprechen kann. Mit anderen Worten, es mangelt an politischer und biographischer Dimensionierung des ganzen Ansatzes.

3. Herbart verbindet den moralischen Willen über den Gehorsam mit dem ästhetischen Urteil. Die Frage ist, ob das ästhetische Urteil die einzige oder sogar die ausschließliche Instanz einer moralischen Erziehung und Bildung sein kann. Ganz konkret: Urteile brauchen Zeit und Distanz. Das liegt schon in dem Wort Ur-teil, nämlich Ur-teil ist eine Ur-Teilung von Alter und Ego, wie von Ich und Welt. Das hört man meistens nicht mit, wen man an Urteil denkt. Gibt es nicht Situationen, in denen Handeln sich sittlich bewähren muß, die weder Zeit noch Distanz zur beurteilenden Sache zu lassen? Beispiel Kriegs- und Notsituationen. Die eine spontane Entscheidung ohne vorausgehende Lagebeurteilung erfordert, und die dann in Herbarts Theorie der moralischen Erziehung gar kein Platz hat. Und besteht ferner nicht immer ein Hiatus zwischen einem menschlichen Urteil einerseits und einer moralischen Handlung

andererseits? Die Frage ist, ob Herbart Urteil und moralische Handlung nicht kurzschließt.

4. Der Erzieher soll durch ästhetische Darstellung der Welt die vernehmende Vernunft der sittlichen Willensbildung, und zwar gemäß den Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit (in: Praktischen Philosophie, Begleittext auf S. 25) formen im Zögling. Das Gemeinsame der ästhetisch dargestellten Welt soll ein interessenloses Interesse sein, Kant würde sagen, ein interessenloses Wohlgefallen. Das sollen diese Urteile wecken und grundlegen. Was aber, wenn das interessenlose Wohlgefallen nicht allgemein ist? Was, wenn es keine Grundstruktur übereinstimmender Geschmacksurteile als anerkannte Sollensbefindlichkeiten gibt? Was, wenn sich keine Tafel (im Sinne Kants) von ästhetischen Urteilen durch wissenschaftliche Ethik aufstellen läßt? Was ist, wenn die subjektiven und objektiven Geschmacksurteile im (empirischen) Konflikt auseinander driften? Was, wenn die Unterstellung der Sollensallgemeinheit von Geschmacksurteilen entweder sacheitert oder ihre subjektive Verbindlichkeit verliert? Ist dann eine moralische Erziehung nicht mehr möglich? Oder erneuert sich ihr Problem, und zwar auf einer ganz anderen Ebene? Erneuert

sich ihr Problem diesseits der Geltungsverbindlichkeit, die Herbart anstrebt? Das ist, anders formuliert, die Frage, wie allgemein sind allgemeine ästhetische Urteile? Oder wie allgemein ist die ästhetische Vernunft? Von der Form her mögen Geschmacksurteile gleich sein, aber wie steht es mit dem Inhalt? Lassen sich denn Form und Inhalt so trennen, wie es bei Herbart und auch bei Kant der Fall ist? Oder hängt das ganze Konzept der moralischen Erziehung an zwei Voraussetzungen: a) an der Voraussetzung einer bestimmten, nämlich universalistischen Vernunft, eines universalistischen Vernunftverständnisses, und b) an der Voraussetzung einer bestimmten Ästhetik, nämlich der Form-Inhalts und Vollkommenheits- oder Proportionsästhetik? Was, wenn diese Ästhetik nicht stimmt, oder nicht mehr stimmt?

5. Für Herbart ist moralische Erziehung die Implantation eines ästhetischen Weltanschauungsgewebes, wobei Anschauung im Sinne von Aisthesis zu verstehen ist, an dem alle Darstellungsinstitutionen, von der Erfahrung bis zur Wissenschaft beteiligt sind. Der Hintergrund ist eine Vorstellungs- und Assoziationspsychologie, die die Rezeptionsaktivität nicht berücksichtigt, d.h. die Aktivität dessen, der die Vorstellung gemäß dem ästhetischen Urteil arrangieren soll. Daher scheint der

Rezipient der Darstellung hier im wesentlichen passiv. Auf der Basis einer Interaktionspsychologie ließe sich die moralische Erziehung in Herbarts Sinne eigentlich gar nicht praktizieren. Sie ließe sich nicht praktizieren, weil dann der sogenannte Erziehungsrezipient sich zumindest grundsätzlich an der Konstruktion der ästhetisch dargestellten Welt beteiligen wird oder sogar sich beteiligen müßte. Bei Herbart ist die Konstruktion einer ästhetischen Welt weder dialogisch noch wechselwirkend, sondern sie ist einseitig, sie ist das Programm einer wissenschaftlichen Ethik von oben bzw. einer praktischen Vernunft, die der Zustimmung nicht bedarf, weil ihre Akzeptanz als allgemein unterstellt wird. Und das sind die Grenzen dieses gesamten Ansatzes. scheint mir. Herbarts Ansatz der moralischen Erziehung ist bei aller Dignität, die nicht zuletzt auch in der Attacke auf die transzendente Freiheit besteht, ihrerseits ganz und gar nicht ohne Probleme, vor allem kehrt sie in einem zu dem zurück, was sie eigentlich verabschieden will, nämlich die Unterstellung der Allgemeinheit der Vernunft, genauso wie sie im ästhetischen Urteil eigentlich doch wieder auf Kant zurückkommt. Das ist kein Einwand gegen Herbart, das Problem ist nur, und vielleicht war das der Gewinn dieser Sache, man kann über diese Sache nur sehr diffizil und differenzierend nachdenken. Am Ende, so habe ich den Eindruck, wird aus jedem

dieser Exkurse das Problem an sie selbst zurückgegeben. Das, glaube ich, war auch mal eine Erfahrung wert. Ich danke Ihnen jedenfalls für Ihre Hilfe und Ihre Beiträge in diesem Seminar. Und ich darf Ihnen sagen, daß mich manche Sitzung, manches Gespräch, das wir hier hatten, an ein Niveau erinnerte, das man normalerweise in Oberseminaren hat. Das ist nicht nur als Kompliment gesagt, sondern auch so gemeint. Es war wahrhaftig nicht leicht, doch finde ich es phantastisch, daß sie sich diesen Problemen und Fragen gestellt haben, gerade in einer Zeit, in der man sozusagen vor lauter Flexibilität sich nicht mehr stellt. Ich danke Ihnen.